

ISSN (impresso): 1806-8405
ISSN (*on-line*): 2358-2332

RBPG

RBPG - Revista Brasileira de Pós-Graduação

A Revista Brasileira de Pós-Graduação (RBPG), editada pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), é uma publicação técnico-científica que se define como um veículo de difusão e debate de ideias, estudos e relatos de experiências sobre a pós-graduação. É também um espaço aberto à comunidade acadêmica para manifestar-se sobre temas relacionados com a formação de recursos humanos de alto nível. Divulga documentos oficiais de políticas para a educação superior, estudos e dados sobre a pós-graduação, discussões e comunicados de interesse da comunidade acadêmica e científica. Os artigos da RBPG estão indexados nos seguintes serviços e/ou publicações (the articles of RBPG are abstracted and indexed in): *Academic Search Alumni Edition, Academic Search Complete, Academic Search Elite, Academic Search Premier, Fonte Academica, TOC Premier*.

NOTA: Todos os artigos assinados são de responsabilidade exclusiva de seus autores, não refletindo, necessariamente, a opinião desta Agência. Permitida a reprodução total ou parcial, desde que citada a fonte.

Conselho Editorial

Abílio Afonso Baeta Neves - UFRGS
Adalberto Luis Val - Inpa
Ângelo Cunha Pinto - UFRJ
Antônio Carlos Moraes Lessa - UnB
Thomas Maack - Cornell University (EUA)
Vahan Agopyan - USP

Comitê Científico

Ana Lúcia Almeida Gazzola - UFMG
Boaventura de Sousa Santos - Universidade de Coimbra (Portugal)
Carlos Roberto Jamil Cury - PUCMG
Célio da Cunha - UCB
Clarissa Eckert Baeta Neves - UFRGS
Diogo Onofre Gomes de Souza - UFRGS
Elizabeth Balbachevsky - USP
João Fernando Gomes de Oliveira - USP
Luiz Edson Fachin - UFPR
Maria do Carmo Martins Sobral - UFPE
Maria Fátima Grossi de Sá - Embrapa
Martin Carnoy - Stanford University (EUA)
Nívio Ziviani - UFMG
Pedro Geraldo Pascutti - UFRJ
Rita de Cássia Barradas Barata - FCMSCSP
Robert Arno - Indiana University (EUA)
Robert Evan Verhine - Ufba
Ronaldo Mota - Unesa
Tania Cremonini de Araújo-Jorge - Fiocruz

Editora

Maria Luiza de Santana Lombas

Apoio editorial

Kamila Rodrigues Rosenda
Márcia de Moraes Marçílio Roza

Capa e tratamento das imagens

Edson Ferreira de Moraes

Distribuição e cadastro de assinaturas

Astrogildo Brasil

Projeto gráfico

Igor Escalante Casenote

Diagramação

Helkton Gomes

Impressão

Qualitá Gráfica e Editora Ltda.

Revisão

Português - Foco Opinião e Mercado Ltda. EPP
Espanhol/Inglês - Tradutorium

Periodicidade

Trimestral

Tiragem

2.000 exemplares
ISSN (impresso): 1806-8405
ISSN (*on-line*): 2358-2332
RBPG, volume 11, n. 26, p. 274, dezembro de 2014

Endereço para correspondência

Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Setor Bancário Norte, Qd. 2, Bloco L, Lt. 06
CEP: 70040-020 - Brasília - DF
Caixa Postal 250
E-mail: rbpg@capex.gov.br
URL: <http://ojs.rbpg.capes.gov.br>

Capa:

Prédio da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Inaugurado em 2001, abriga as Faculdades de Administração, Contabilidade e Economia, e de Hotelaria e Turismo. Nas suas instalações circulam alunos de graduação e pós-graduação.

Sumário

Editorial929

Estudos

Foto da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)936

Cursos de mestrados no Brasil, na França e em Portugal: elementos de uma abordagem comparativa

Lucília Regina de Souza Machado, Eloisa Helena Santos e Adilene Gonçalves
Quaresma939

Foto do *Conservatoire National des Arts et Métiers* (CNAM – França)966

Os doutorados em cotutela no Brasil e em seus principais parceiros acadêmicos

André Olavo Leite e Valter Moura do Carmo969

Foto do Centro Universitário Franciscano (Unifra)998

Teacher training in Brazil: the challenges of international partnerships

Flávia Maria Teixeira dos Santos1001

Foto da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)1026

O Programa de Apoio a Eventos no País como instrumento de políticas públicas de fomento à formação de professores da educação básica

Thaís Sautchuk Pimenta, Diogo Onofre Gomes de Souza e Luciana Calabro1029

Debates

Foto da Universidade Estadual Paulista (Unesp)1054

Diplomas de mestrado e doutorado em Educação obtidos em universidades estrangeiras: o reconhecimento a partir da concretude dos dados

Lúcia Regina Goular Vilarinho e Wânia Regina Coutinho Gonzalez1057

Foto da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).....1084

O atual cenário do processo formativo de professores para o magistério da educação básica no Brasil

Rita Márcia Vaz de Mello e Carlos Roberto Jamil Cury1087

Experiências

Foto do Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA).....1118

Produção de conhecimento em Saúde na pesquisa clínica: contribuições teórico-práticas para a formação do docente

Claudia Teresa Vieira de Souza e Dinair Leal da Hora1121

Foto da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS).....1136

O curso de pós-graduação *lato sensu* em Farmácia Hospitalar em Oncologia do Instituto Nacional de Câncer José Alencar Gomes da Silva e suas relações na formação de recursos humanos para atuação na Rede de Atenção Oncológica

Wendell Mauro Soeiro Pantoja1139

Foto da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)1156

UTFPR cooperation experiences with Portuguese speaking African countries

Maria de Lourdes Bernartt e Marlize Rubin-Oliveira1159

Siglas, termos e expressões.....1182

Conselho Editorial1187

Comitê Científico1189

Normas para contribuições autorais1194

Editorial

A Revista Brasileira de Pós-Graduação (RBPG) encerra suas publicações de 2014 com a edição do n° 26. Neste número, são abordados temas de grande relevância para a educação superior contemporânea e que foram objeto de estudos em outras edições deste ano, tendo vista a sua importância. A pós-graduação volta a ser estudada em termos comparativos, focalizando programas oferecidos em diferentes países. A internacionalização é novamente discutida, agora sob o prisma da diversidade das parcerias acadêmicas, da qualificação profissional e da obtenção de diploma no exterior. A política governamental que norteia a formação educacional no Brasil também está inserida nesta edição por meio da análise de instrumento institucional de fomento adotado pela Capes e dos relatos de experiências de cursos de pós-graduação orientados para a capacitação profissional.

Do mesmo modo que a edição anterior, este número traz trabalhos redigidos em inglês. Sem dúvida, essa e outras iniciativas, como a implementada recentemente pela Capes referente à tradução para o inglês da edição de n° 21, sobre a pós-graduação e suas associações com o desenvolvimento sustentável, denotam o esforço da RBPG para ajustar suas ações em consonância com as tendências da comunicação científica mundial, mediante o acolhimento de contribuições autorais em outros idiomas – assim, são bem-vindos artigos em língua inglesa e espanhola –, na busca da ampliação de seu conjunto de leitores. Ademais, a apresentação de textos redigidos em inglês demonstra a disposição dos autores no sentido de apoiar tais ações da revista.

Como em outros números regulares da revista, a Capes presta sua homenagem às instituições de ensino superior e de pesquisa, trazendo fotografias de edificações que fazem parte de sua história – e agradecemos aos dirigentes dessas instituições e aos autores de trabalhos aqui publicados a gentileza da cessão feita à RBPG. Neste número, são expostas imagens da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, da Universidade Federal de Santa Catarina

(UFSC), do *Conservatoire National des Arts et Métiers* (CNAM/Paris – França), do Centro Universitário Franciscano (Unifra), da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), da Universidade Estadual Paulista (Unesp), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), do Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA), da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) e da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

Iniciando a seção *Estudos*, no artigo **Cursos de mestrado no Brasil, na França e em Portugal: elementos de uma abordagem comparativa**, Machado, Santos e Quaresma comparam a organização e a oferta de cursos de mestrado no Brasil com tendências observadas em dois países europeus. Considerando a legislação, a literatura e os dados estatísticos disponíveis, as autoras relacionam a pós-graduação na França e em Portugal com o Processo de Bolonha e a do Brasil com a política da Capes, argumentando que os mestrados nos três países estão submetidos às contingências dos processos avaliativos e a padrões de qualidade definidos internacionalmente. Assim, embora existam diferenças nacionais, há similaridades entre os casos no que diz respeito aos processos de ancoragem, às modalidades, à oferta pública ou privada e à duração.

Em seguida, no artigo **Os doutorados em cotutela no Brasil e em seus principais parceiros acadêmicos**, Leite e Carmo focalizam os cursos de doutorado em regime de cotutela de tese, analisando como eles são entendidos nacional e internacionalmente. Discutem seus benefícios e limitações, revelando como tais cursos são desenvolvidos em outros países e como têm sido realizados no Brasil. Sua análise comparativa abrange, além do Brasil, França, Portugal, Espanha, Canadá, Alemanha e Itália. A respeito do caso brasileiro, os autores pesquisaram a legislação pertinente e investigaram o tema em dez das principais universidades do país. Os resultados mostram que, no Brasil, a exigência da defesa de tese em instituição de ensino superior nacional não tem paralelo nos outros países estudados e pode fazer com que o doutorado em cotutela se torne pouco atraente e enfraquecido como estratégia de internacionalização.

No artigo **Teacher training in Brasil: the challenges of international partnerships**, Santos discute as relações de cooperação acadêmica estabelecidas entre a Universidade Federal do Rio Grande do Sul e a Universidade de Coimbra para a formação de professores da educação básica, viabilizadas pelo Programa de Licenciaturas Internacionais (PLI), da Capes. Seu foco são os estudantes brasileiros de Licenciatura em Matemática da UFRGS que realizaram parte de sua formação na universidade portuguesa. Nas entrevistas realizadas, a autora identifica diferenças estruturais importantes entre o curso ministrado no país e aquele da instituição portuguesa, sinalizando para a necessidade de se buscar parcerias estrangeiras cujas licenciaturas sejam compatíveis com o formato dos cursos brasileiros.

A política pública de fomento educacional é novamente tratada no artigo **O Programa de Apoio a Eventos no País como instrumento de políticas públicas de fomento à formação de professores da educação básica**, no qual Pimenta, Souza e Calabró analisam uma linha de ação da Capes. Os autores procuram identificar relações existentes entre o tipo de evento apoiado pela referida agência, a abrangência temática e o montante de recursos investidos, considerando a execução do programa nos anos de 2010 e 2013. Os resultados mostram que, comparativamente a 2010, embora tenha ocorrido um aumento significativo do apoio concedido, em 2013, os eventos não alteraram o seu perfil de abrangência, sendo, predominantemente, regionais, propostos por instituições públicas de ensino superior e na área de Ensino, Educação em Ciências.

A preocupação concernente à validação dos títulos acadêmicos conquistados no exterior é o tema tratado por Vilarinho e Gonzalez no artigo **Diplomas de mestrado e doutorado em Educação obtidos em universidades estrangeiras: o reconhecimento a partir da concretude dos dados**. As autoras esmiúçam com profundidade o conteúdo documental das solicitações de reconhecimento de diploma estrangeiro recebidas por instituição de ensino superior nacional, procurando desvendar até que ponto a mobilização de entidades nacionais em torno da revalidação automática desses diplomas encontraria amparo na excelência da formação obtida. Os dados observados apontam para

a necessidade de se ter cautela na defesa incondicional da equivalência dos estudos.

Na seção *Debates*, com o artigo **O atual cenário do processo formativo de professores para o magistério da educação básica no Brasil**, Mello e Cury refletem sobre a legislação em vigor relativa à formação docente e correspondentes responsabilidades atribuídas à União, aos estados e municípios, e sobre a atuação do Conselho Técnico-Científico da Educação Básica da Capes na elaboração de diretrizes para a política nacional. Os autores ressaltam o importante papel desse Conselho na orientação de política para a educação básica, com vistas ao enfrentamento das fragilidades existentes na formação inicial e continuada de professores. Enfatizam, porém, a necessidade de ações concretas que viabilizem transformações estruturais para o efetivo desenvolvimento do professor.

A atuação da pós-graduação no país para a qualificação de quadros é relatada em três artigos na seção *Experiências*. Em **Produção de conhecimento em Saúde na pesquisa clínica: contribuições teórico-práticas para a formação do docente**, Souza e Hora apresentam uma experiência recente desenvolvida em programa de pós-graduação *stricto sensu* da Fundação Osvaldo Cruz para a capacitação de profissionais do ensino superior com foco nos estudos sobre doenças infecciosas recorrentes no país. Apropriando-se de conceitos que fundamentam a proposta pedagógica do educador Paulo Freire, as autoras analisam as contribuições oferecidas e as estratégias adotadas no programa com base nas impressões extraídas de estudantes e professores. Suas conclusões são favoráveis às ações realizadas, uma vez que, no seu entender, estas conferem aos profissionais envolvidos uma formação crítica e ampla da Saúde, considerando as suas várias dimensões.

No artigo **O curso de pós-graduação *lato sensu* em Farmácia Hospitalar em Oncologia do Instituto Nacional do Câncer José Alencar Gomes da Silva e suas relações na formação de recursos humanos para atuação na Rede de Atenção Oncológica**, Pantoja analisa a evolução de um programa do Inca, a partir de sua transformação em residência de caráter multiprofissional direcionada para o atendimento assistencial por meio do Sistema Único de Saúde. Para tanto, são adotados como

referência de análise a reestruturação disciplinar e temática ocorrida, as mudanças na composição de docentes e discentes e a reorientação nos assuntos abordados pelas monografias desenvolvidas no programa, entre 2009 e 2012. Para o autor, o traço distintivo do novo curso instituído é a substituição ao modelo disciplinar fragmentado pela interdisciplinaridade, o que proporciona ao conjunto de profissionais da saúde a capacitação integral para o enfrentamento dos desafios na especialidade de Oncologia.

Encerrando a seção, no artigo **UTFPR Cooperation experiences with Portuguese speaking African countries**, Bernartt e Rubin-Oliveira relatam uma iniciativa de colaboração brasileira, no âmbito da educação superior, com países africanos de língua portuguesa. O estudo foi desenvolvido principalmente mediante documentos oficiais e relatórios institucionais relativos a três acordos firmados de cooperação acadêmica entre Brasil, Guiné Bissau, Angola, Moçambique e Cabo Verde, tendo como base as experiências sediadas no *Campus* Pato Branco, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Essa cooperação, que abrange várias áreas do conhecimento, tem auxiliado na formação profissional de equipes, no intuito de fortalecer a ciência e a tecnologia nos mencionados países africanos.

Ao concluir este editorial, aproveitamos a oportunidade para agradecer a todos que contribuíram para a realização deste número – autores, avaliadores das contribuições autorais e equipe editorial – o empenho e a dedicação. Em especial, agradecemos aos membros do Conselho Editorial e do Comitê Científico da RBPG – Antonio Carlos Moraes Lessa, Célio da Cunha, Elizabeth Balbachevsky, Luiz Edson Fachin, Maria do Carmo Martins Sobral, Robert Evan Verhine e Thomas Maack – e aos consultores externos acionados – Adriano Max Moreira Reis (UFMG), Crispim Cerutti Junior (Ufes), Emília Maria de Trindade Prestes (UFPB), Fernando José de Almeida (PUC-SP), Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva (UnB), Leda Scheibe (Unoesc), Leonardo Regis Leira Pereira (USP), Martonio Mont’Alverne Barreto Lima (Unifor), Selma Garrido Pimenta (USP) – os pareceres técnicos exarados sobre os artigos submetidos.

Gostaríamos também de registrar os nossos agradecimentos aos demais membros do Comitê Científico e do Conselho Editorial, que

tanto vêm contribuindo para o desenvolvimento da RBPG. Do mesmo modo, manifestamos o nosso reconhecimento aos membros que cumpriram com afinco os seus respectivos mandatos até julho de 2014, cujos nomes destacamos: Carlos Ivan Simonsen Leal, César Zucco, Elói de Souza Garcia, Amado Luiz Cervo, Benamy Turkienicz, Eduardo H. Carreau, Fábio Rubio Scarano, Hebe Vessuri, Heitor Gurgulino de Souza, Hégio Trindade, Jair de Jesus Mari, Jesús Julio Castro Lamas, Liovando Marciano da Costa, Lourival Domingos Possani Postay, Pedro Dolabella Portella e Pierre Jaisson.

Maria Luiza de Santana Lombas
Editora

RBPG

RBPG - Revista Brasileira de Pós-Graduação

Museu de Arqueologia e Etnologia Oswaldo Rodrigues Cabral da Universidade de Santa Catarina (UFSC). Inaugurado em 1968, abriga importante acervo de arqueologia pré-colonial e histórica, de etnologia indígena e cultura popular. Em sua área há laboratórios, biblioteca e sala de exposições.

Créditos: Acervo AGEKOM-UFSC





Cursos de mestrados no Brasil, na França e em Portugal: elementos de uma abordagem comparativa

Masters courses in Brazil, France and Portugal: elements of a comparative approach

Los Másteres en Brasil, Francia y Portugal: elementos de un enfoque comparativo

Lucília Regina de Souza Machado, doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), pós-doutora em Sociologia do Trabalho pelo *Institut de Recherches sur les Sociétés Contemporaines*, França, e coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local do Centro Universitário UNA. E-mail: lsmachado@uai.com.br.

Eloisa Helena Santos, doutora em Ciências da Educação pela *Université Paris 8 Vincennes – Saint-Denis*, França; pós-doutora em Sociologia do Trabalho pela *Université Paris X – Nanterre*, França, e em Ergologia pela Universidade de Provence (UP), França, e professora do Programa de Pós-Graduação em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local do Centro Universitário UNA. E-mail: eloisasantos@uaivip.com.br.

Adilene Gonçalves Quaresma, doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e professora do Programa de Pós-Graduação em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local do Centro Universitário UNA. E-mail: adilenequaresma@gmail.com.

Resumo

Este artigo parte da constatação de que, no contexto da América Latina, existe uma lacuna na pesquisa educacional crítica relativa ao enfoque comparativo internacional e de que há um movimento recente

de retomada dos estudos comparados como instrumento de apoio à decisão política, em face de problemas educacionais globalizados. Ele tem como objetivo estudar aspectos da organização e da oferta de cursos de mestrado no Brasil, na França e em Portugal. A abordagem comparativa se fez por meio da identificação da legislação e de dados estatísticos disponíveis e focalizou elementos que, por meio do olhar dirigido ao outro, tratam da construção da identidade dos cursos de mestrado nesses países, na perspectiva de contribuir com o aprimoramento desse nível de ensino e inspirar outros estudos e pesquisas sobre o tema.

Palavras-chave: Cursos de Mestrado. Abordagem Comparativa Internacional. Organização e Oferta de Mestrados.

Abstract

This article derives from the observation that there is a gap in critical educational research in the context of Latin America concerning the international comparative approach and that, due to the globalization of educational problems, there is a recent movement to resume comparative studies as a tool to support policy making. It aims to study aspects of the organization and availability of master courses in Brazil, France and Portugal. The comparative approach was developed through the identification of legislation and available statistical data. From the perspective of the other, the study focused on elements dealing with the identity construction of master courses in these countries in order to contribute to the improvement of this level of education and inspire other studies and investigations about the theme.

Keywords: Master Courses. International Comparative Approach. Organization and Availability of Masters.

Resumen

Este artículo parte de la constatación de que existe una brecha en la investigación educativa crítica en el contexto de América

Latina, relativa el enfoque comparativo internacional y de que hay un movimiento reciente de reanudación de los estudios comparativos como una herramienta de apoyo a la decisión política ante problemas educativos globalizados. Su objetivo es estudiar los aspectos de la organización y de la oferta de másteres en Brasil, Francia y Portugal. El enfoque comparativo se realizó a través de la identificación de la legislación y de los datos estadísticos disponibles. A través de la mirada del otro, el estudio se centró en los elementos que se refieren a la construcción de la identidad de los másteres en estos países, con la expectativa de contribuir a la mejora de este nivel de educación e inspirar a otros estudios e investigaciones acerca del tema.

Palabras clave: Másteres. Enfoque Comparativo Internacional. Organización y Oferta de Másteres.

Introdução

Krawczyk (2013, p. 201) constata o afastamento, na América Latina, da pesquisa educacional crítica com relação ao enfoque comparativo internacional, fenômeno que decorreria da “forte associação [desse enfoque] com o paradigma positivista e com a política imperialista de desenvolvimento”. Na atualidade, porém, segundo a autora, estaria ocorrendo uma reversão desse distanciamento, sob o impacto da importância dos estudos comparados como suporte à decisão política, em face de problemas educacionais globalizados. Essa é a razão que motivou as autoras deste artigo a estudarem aspectos da organização e da oferta de cursos de mestrado no Brasil, na França e em Portugal, países selecionados pela importância das relações históricas que têm com eles estudantes e professores brasileiros de pós-graduação. Abordar comparativamente a oferta e a organização de cursos de mestrado nesses três países ultrapassa a mera curiosidade. Segundo Ciavatta (2000, p. 198), o “processo de conhecimento do outro e de si próprio, nesta troca entre realidades culturais diversas, implica um confronto que vai além do mero conhecimento do outro. Implica a comparação de si próprio com aquilo que se vê no outro”. Tal aprendizado motivou este estudo, sabendo-se que experiências educacionais não

são transmitidas, mas podem incitar e incentivar reflexões e práticas, sobretudo quando se conhece seu contexto histórico nacional e suas condições objetivas de produção. O espaço deste artigo é limitado para abarcar com a devida pertinência tais correlações, mas suficiente para apresentar algumas dimensões comparativas dos cursos de mestrado dos três países, dimensões que instigam estudos mais aprofundados. Inicialmente, pode-se identificar as ancoragens de tais cursos, como apresentado a seguir.

Em 25 de maio de 1998, os ministros responsáveis pelo ensino superior da Alemanha, da França, da Itália e do Reino Unido, reunidos na Sorbonne, elaboram uma declaração comum que objetiva harmonizar a arquitetura do sistema europeu do ensino superior. Em seguida, a Declaração de Bolonha, de 19 de junho de 1999, dá continuidade ao encontro anterior e desencadeia o Processo de Bolonha, que cria o Espaço Europeu do Ensino Superior. Ele tem como princípio promover a atratividade desse sistema de ensino em escala mundial, de forma que viabilize a compatibilidade e a comparabilidade entre os sistemas nacionais, por meio de medidas que fortaleçam a sua competitividade. Os 30 países signatários da Declaração – número que atualmente chega a 47 –, respeitando suas realidades institucionais, os sistemas educativos nacionais e a autonomia das universidades, além das especificidades culturais e de línguas, são chamados a coordenar políticas que viabilizem:

1. Um sistema de reconhecimento europeu que torne os diplomas legíveis e comparáveis, favorecendo a integração dos cidadãos no mercado de trabalho internacional e a competitividade do sistema de ensino superior em escala mundial. Esse sistema tem como pilares três ciclos de ensino, a licenciatura¹, o mestrado² e o doutorado, e é denominado, a partir de então, LMD;
2. Um sistema de créditos (ECTS – *European Credits Transfer System*) que promova a mobilidade dos estudantes e valorize os *acquis* (adquiridos) oriundos da educação ao longo da vida, desde que reconhecidos pelos estabelecimentos de ensino concernidos;

¹ Designação equivalente à de graduação, usada no Brasil. Na França, *licence*.

² Na França, *master*.

3. A mobilidade geográfica e institucional de estudantes, professores e pessoal administrativo;
4. A cooperação europeia para a avaliação da qualidade, com a elaboração de critérios e de metodologias comparáveis;
5. A cooperação europeia na elaboração de programas de estudos, entre estabelecimentos, nos programas de mobilidade e nos programas integrados de estudo, de formação e de pesquisa (DÉCLARATION DE BOLOGNE, 1999, p. 3).

Na França, a criação do grau e do diploma de mestrado se dá, portanto, no interior do movimento em favor da criação do espaço europeu do ensino superior e carrega suas marcas. Esse mesmo arcabouço ancora a criação dos mestrados portugueses. Com a constituição desse espaço, as primeiras iniciativas para a reforma do sistema de ensino superior português são de 2005. Implantaram-se o sistema de créditos (ECTS) para ciclos de estudo, os mecanismos de mobilidade e o suplemento ao diploma, entre outras medidas. Efetuaram-se também alterações na Lei de Bases do Sistema Educativo. Em 2006, introduziu-se a nova estrutura em três ciclos de estudo, efetivada integralmente a partir do ano letivo de 2009/10.

Santos (2003) declara que a proposta do Estatuto das Universidades Brasileiras, em 1931, sob a condução do então Ministro da Educação e Saúde Pública, Francisco Campos, marca os primeiros passos da pós-graduação no Brasil. Revela o autor que, à época, modelos europeus influenciaram cursos pós-graduados das antigas Universidade do Rio de Janeiro e Faculdade Nacional de Filosofia e da atual Universidade de São Paulo. Na década de 1940, o termo pós-graduação teria sido utilizado pela primeira vez no País no art. 71 do Estatuto da Universidade do Brasil. Em 1965, com o Parecer n° 977, tem-se um marco da regulamentação da pós-graduação brasileira.

É fundamental registrar a ancoragem da pós-graduação brasileira com a instituição da Capes (Decreto n° 29.741, de 1951). Inicialmente como Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e, posteriormente, como Coordenação de Aperfeiçoamento de

Pessoal de Nível Superior, o órgão vem, desde então, coordenando a expansão e a consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) brasileira por meio de incentivos diversos e regulação. Pelo Decreto nº 86.791, de 1981, a Capes passou a ser responsável pela elaboração, acompanhamento e avaliação da implementação do Plano Nacional de Pós-Graduação. Para tanto, o órgão tem investido no aperfeiçoamento da avaliação da pós-graduação *stricto sensu*, no acesso e na divulgação da produção científica, em bolsas de estudo no País e no exterior, na promoção da cooperação científica internacional e, recentemente, também na formação inicial e continuada de professores para a educação básica.

A organização e a oferta de cursos de mestrado no Brasil, na França e em Portugal compõem o item seguinte.

Organização e oferta de cursos de mestrado no Brasil, na França e em Portugal

Brasil

A obtenção do grau de mestre, no Brasil, requer um conjunto de atividades acadêmicas no qual se inclui a exigência da apresentação de dissertação ou de outro tipo de trabalho de conclusão compatível com as características da área de conhecimento à qual se refere o curso. As instituições podem considerar o mestrado como etapa inicial do doutoramento.

O mestrado é oferecido em duas modalidades: a acadêmica e a profissional. Com base nos dados divulgados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) em seu sítio, o total de mestrados brasileiros legalmente reconhecidos chega a 4.248, dos quais 3.674 (86,5%) são classificados como acadêmicos e 574 (13,5%) como profissionais.

Ao curso de mestrado acadêmico é atribuída a finalidade de formar pesquisadores, tendo-se a expectativa de que nele o aluno

cumpra o rito de passagem para o doutorado. Já os mestrados profissionais, conforme o art. 3º da Portaria Normativa nº 17/09 do Ministério da Educação (BRASIL, 2009), buscam a capacitação profissional avançada para atuação em atividades técnico-científicas e de inovação; a formação pela apropriação e aplicação do conhecimento embasado no rigor metodológico e nos fundamentos científicos; a incorporação e a atualização dos avanços da ciência e das tecnologias, com capacitação para aplicá-los, com foco na gestão, na produção técnico-científica e na pesquisa aplicada; e a proposição de inovações e aperfeiçoamentos tecnológicos para a solução de problemas específicos. Em conformidade com o art. 4º da referida portaria, conclui-se que os mestrados profissionais focalizam a qualificação profissional apoiada em conhecimentos científicos e tecnológicos, tendo em vista atenderem demandas sociais, organizacionais ou profissionais e do mercado de trabalho, em âmbitos nacional, regional e local, de forma que contribuam para a melhoria da eficácia e da eficiência dos setores públicos e privados, por meio da solução de problemas e inovações em processos e produtos.

No seu art. 5º, a Portaria nº 17/09 estabelece:

Art. 5º Os cursos de mestrado profissional a serem submetidos à CAPES podem ser propostos por universidades, instituições de ensino e centros de pesquisa, públicos e privados, inclusive em forma de consórcio, atendendo necessária e obrigatoriamente aos requisitos de qualidade fixados pela CAPES e, em particular, demonstrando experiência na prática do ensino e da pesquisa aplicada.

E acrescenta no parágrafo único: “[...] visando o treinamento de pessoal pela exposição dos alunos aos processos da utilização aplicada dos conhecimentos e o exercício da inovação, visando a valorização da experiência profissional”.

Cálculos realizados a partir dos dados divulgados pelo sítio da Capes permitem dizer que, atualmente, 65,7% dos cursos de mestrado profissional no Brasil são oferecidos por instituições públicas. As instituições particulares participam com 34,3%.

A Portaria Capes nº 209/11 contempla, no seu art. 1º, a aprovação do Regulamento do Programa de Mestrado Profissional

para Qualificação de Professores da Rede Pública da Educação Básica (Proeb), criando, assim, uma linha específica de oferta com o objetivo de conceder apoio à formação continuada em nível de pós-graduação *stricto sensu* a professores das redes públicas de educação básica e fomentar a manutenção e o desenvolvimento dos programas de pós-graduação e mestrado profissional, para qualificação de docentes do ensino básico das redes públicas, recomendados pelo Conselho Técnico-Científico de Educação Superior da Capes. Para a execução dos cursos, o Proeb prevê apoio financeiro às instituições de ensino superior e bolsas de estudo para alunos.

O prazo para a integralização dos cursos de mestrado no Brasil, independentemente das modalidades acadêmica e profissional, é de, no mínimo, 12 meses e, no máximo, 24 meses. É possível, porém, a prorrogação justificada desse prazo para 30 meses.

França

À Declaração de Bolonha, sucedeu o Decreto n° 99-747, de 30 de agosto de 1999, que cria o grau de *mastaire*³. A exposição de motivos do parecer encaminhado pelo Ministro da Educação Nacional, da Pesquisa e da Tecnologia ao Primeiro-Ministro francês, visando à aprovação do decreto, apresenta o grau de mestrado “como um novo grau do ensino superior francês. Ele se inscreve no processo iniciado, há um ano, na Sorbonne, pela Alemanha, França, Itália e Reino Unido para construir o Espaço Europeu do Ensino Superior” (JORF, 1999, p. 13106).

De acordo com o Decreto n° 99-747/99, o novo grau se junta aos três existentes, *o baccalauréat*, a licenciatura e o doutorado, situando-se entre a licenciatura e o doutorado. Ele reúne, sob uma denominação única, um conjunto de diplomas e títulos, de nível comparável, expedidos em nome do Estado e sob sua garantia: o Diploma de Estudos Superiores Especializados (DESS), o Diploma de Estudos Aprofundados (DEA), títulos de engenheiro e outros. A posse desses títulos e diplomas se estendeu aos titulares que recorreram a procedimentos de validação de estudos e aquisições, profissionais ou pessoais, levados em consideração os períodos de estudos ou estágios efetuados em um país participante da construção do espaço europeu do ensino superior.

³ Primeira denominação atribuída ao mestrado.

O grau de mestrado concerne ao ensino superior francês, envolvendo universidades e escolas.

Pela primeira vez, um mesmo rótulo se aplicará às universidades e às grandes escolas, o que, mesmo preservando a identidade de cada um dos componentes do sistema francês de ensino superior, aumentará largamente sua legibilidade e favorecerá o desenvolvimento das cooperações entre universidades e escolas. Além disso, o *mastaire* dispondo, de agora em diante, de uma notoriedade mundial, abrirá novas perspectivas de mobilidade e de inserção aos estudantes franceses e tornará muito mais atrativos, para os estudantes estrangeiros, as formações e os diplomas franceses (JORF, 1999, p. 13106).

Pouco depois, o Decreto n° 2002-480, de 8 de abril de 2002, modifica o anterior. Define em seu art. 1° que, no título e em todas as disposições do Decreto n° 99-747/99, a palavra *mastaire* deve ser substituída pela palavra *master* (JORF, 2002, p. 6323), opção que sinaliza o interesse em situar o mestrado em uma posição de competitividade em escala mundial.

O *Code de l'Éducation*⁴ define a organização do ensino superior em ciclos. Os graus de licenciatura, de mestrado e de doutorado são conferidos, respectivamente, no primeiro, segundo e terceiro ciclos.

O segundo ciclo abrange, em proporções diversas, formação geral e formação profissional, conforme o art. L612-5: “Estas formações, organizadas notadamente em vista da preparação para uma profissão ou para um conjunto de profissões, permitem aos estudantes completar seus conhecimentos, aprofundar sua cultura, e os iniciam à pesquisa científica correspondente”.

Os diplomas que sancionam a formação de segundo ciclo conduzem à atribuição do grau de mestrado dentro das condições previstas pelos arts. D. 612-34 a D. 612-36 explicitadas a seguir.

O grau de mestrado confere pleno direito aos titulares: 1) de um diploma de mestrado; 2) de um diploma de estudos aprofundados ou um diploma de estudos superiores especializados; 3) de um diploma de engenheiro emitido por um estabelecimento habilitado; 4) de um diploma

⁴ Reúne leis educacionais francesas. Publicado no Jornal Oficial da República Francesa, em junho de 2000, tem força de lei e é referência para toda a revisão legislativa.

emitido: a) pelo *Institut d'Études Politiques de Paris*; b) pelos institutos de estudos políticos; c) pela *Université Paris-Dauphine*, relativo à *Université de Technologie en Sciences des Organisations*.

Os diplomas e títulos mencionados acima conduzem ao grau de mestrado, inclusive quando ele resultou da aplicação do procedimento de validação dos adquiridos da experiência⁵.

O grau de mestrado é conferido pelos presidentes ou diretores dos estabelecimentos públicos de caráter científico, cultural e profissional. Outros estabelecimentos de ensino superior público autorizados, sós ou conjuntamente com outros estabelecimentos de ensino superior público francês ou estrangeiro, podem emitir o diploma de mestrado.

O *Arreté*⁶ de 25 de abril de 2002 (JORF, 2002, p. 7631), referente ao diploma nacional de mestrado, apresenta em seus 19 artigos disposições gerais e disposições particulares relativas às universidades, além de disposições particulares que concernem a certos estabelecimentos de ensino superior, apresentadas em seguida.

O diploma nacional de mestrado confere ao seu titular o grau de mestrado, que corresponde à obtenção de 120 créditos europeus (ECTS). Ele sanciona percursos de formação inicial ou contínua e compreende uma via de finalidade profissional, que concede o mestrado profissional, e outra de pesquisa, que corresponde ao mestrado pesquisa. O diploma tem definidos a sua finalidade e o domínio de formação concernido. Ele é acompanhado de um anexo descritivo e contém a menção do ou dos estabelecimentos que o expediram.

Para se inscrever em uma das formações que conduzem ao mestrado, os estudantes devem apresentar um diploma nacional de licenciatura em um domínio compatível com aquele do mestrado ou uma das validações de adquiridos previstas.

A formação dispensada compreende estudos teóricos, metodológicos e aplicados e pode exigir um ou mais estágios. Compreende, ainda, uma iniciação à pesquisa, a redação de uma dissertação⁷ ou outros trabalhos resultantes de estudos pessoais. A

⁵ Certas profissões regulamentadas exigem o grau de mestrado, como psicólogo, administrador judiciário, mandatário judiciário, advogado, engenheiro territorial.

⁶ Ato emitido por outra autoridade administrativa que não o Presidente da República ou o Primeiro-Ministro.

⁷ *Mémoire*.

expedição do diploma depende da validação do domínio de pelo menos uma língua viva estrangeira.

Estabelecimentos públicos de caráter científico, cultural e profissional habilitados expedem o diploma de mestrado, sós ou em conjunto com outros estabelecimentos públicos de ensino superior habilitados a expedir diplomas nacionais. Nesse caso, uma convenção define a modalidade da cooperação. A habilitação é definida ou renovada depois de uma avaliação nacional periódica e contém a denominação do diploma, assim como o nome do responsável pela formação. O mestrado pode, ainda, ser assegurado por outros estabelecimentos de ensino superior ligados por convenção aos estabelecimentos habilitados a expedir esses diplomas e sob a responsabilidade dos últimos.

O diploma de mestrado permite às universidades organizar o conjunto da sua oferta sob a forma de percursos-tipo que se diferenciam, em geral, após a obtenção dos 60 primeiros créditos⁸ europeus (o M1⁹): o mestrado profissional e/ou o mestrado pesquisa (o M2, mais 60 créditos). A admissão em mestrado pesquisa vislumbra uma formação posterior em nível de doutorado e se efetua em condições previstas na legislação. A admissão em mestrado profissional requer o pronunciamento do chefe do estabelecimento, a partir da proposição do responsável pela formação.

Está prevista a orientação progressiva dos estudantes com a oferta de estudos e atividades pedagógicas que lhes permitam elaborar seu projeto profissional e apreender as exigências dos diversos percursos-tipo propostos. Ela compreende também a construção de passarelas entre esses percursos-tipo. Cada estudante deve se beneficiar de um acompanhamento que assegure sua orientação e a coerência pedagógica de seu percurso.

Cada universidade, por domínio de formação, submete a organização de sua oferta e as denominações propostas à avaliação nacional para fins de habilitação.

O diploma de mestrado pode ser expedido por estabelecimentos de ensino superior submetidos à tutela de outros ministros além

⁸ Os créditos substituem a contabilização medida por intermédio da hora/aula.

⁹ Corresponde à antiga *maîtrise*.

daquele do ensino superior. Nesse caso, ele sanciona um alto nível de competências profissionais. Após uma avaliação nacional periódica, os estabelecimentos são habilitados, sós ou conjuntamente, por uma duração fixada pelo ministro encarregado do ensino superior e outros ministros concernidos, a expedir o diploma de mestrado nos seus domínios de competência.

Atos do ministro do ensino superior e outros interessados fixam, para cada domínio de formação, as modalidades de avaliação nacional periódica a cargo de comissões nacionais de avaliação especializadas.

A política nacional de criação dos diplomas de mestrado visa equilibrar a demanda de formação e a oferta nacional no território e desenvolver harmoniosamente os mestrados, tanto de finalidade pesquisa quanto profissional.

O diploma de mestrado é obtido após a aquisição de 120 créditos capitalizáveis, obtidos em quatro semestres, depois da licenciatura. De organização semestral e modular, ele é classificado em domínios, menções, especialidades e percursos. Cada módulo corresponde a um número de créditos, em razão da carga total de trabalho exigida do estudante em cursos, estágios e trabalho pessoal, além de outros.

O diploma de mestrado é uma exigência para o exercício da profissão docente no ensino fundamental e médio. O mestrado *Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation* (MEEF), criado recentemente, é um diploma nacional emitido pelas universidades e pelas escolas superiores de professores e da educação (ESPE).

O conjunto da oferta de formação no nível do mestrado corresponde às competências específicas de cada instituição, principalmente em termos de pesquisa e inovação.

Portugal

A legislação portuguesa sobre o 2º ciclo (cursos de mestrado) tem no Decreto-Lei nº 74, de 24 de março de 2006, sua referência

principal. Esse Decreto-Lei foi sucessivamente alterado e republicado. O atualmente em vigor é o Decreto-Lei n° 115/13, que incorpora o anterior e as alterações nele efetuadas. Prevê-se que essa oferta seja feita por duas modalidades de instituição de ensino superior, as politécnicas e as universitárias. Somente estas últimas têm a prerrogativa de oferecer o 3° ciclo (cursos de doutorado). Em Portugal, todas as instituições de ensino superior, para pôr em funcionamento ciclos de estudos, precisam ser acreditadas pela Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior e estar registradas na Direção-Geral do Ensino Superior, conforme estabelece o art. 61 da Lei n° 62, de 2007. O processo de acreditação reporta-se ao conjunto dos recursos humanos e materiais, tais como instalações e equipamentos requeridos para a oferta de cada ciclo de estudos.

O art. 18 do Decreto-Lei n° 74, de 2006, assim diferencia os dois tipos de cursos de mestrado:

3 - No ensino universitário, o ciclo de estudos conducente ao grau de mestre deve assegurar que o estudante adquira uma especialização de natureza acadêmica com recurso à actividade de investigação, de inovação ou de aprofundamento de competências profissionais.

4 - No ensino politécnico, o ciclo de estudos conducente ao grau de mestre deve assegurar, predominantemente, a aquisição pelo estudante de uma especialização de natureza profissional (PORTUGAL, 2006).

Em junho de 2014¹⁰, chegavam a 2.800 os cursos de mestrado autorizados a funcionar em Portugal. São autorizados aqueles que são alvo da acreditação realizada no âmbito do quadro do sistema europeu de garantia de qualidade no ensino superior. A grande maioria é de tipo universitário: 2.012 (71,9%). O número dos mestrados politécnicos (788, o que representa 28,1%) é expressivo, sobretudo considerando-se o fato de que foram instituídos muito recentemente, há menos de 10 anos, em 2005. Somados, os cursos de mestrado universitários e politécnicos autorizados encontravam-se, em junho de 2014, em sua maioria (78,5%) na rede pública de ensino, com 2.197 cursos. Na rede privada, os 603 restantes (21,5%). Os cursos de mestrado portugueses se dividem também em outras duas categorias: os integrados ao 1° ciclo (licenciaturas) e os oferecidos aos que atendem aos critérios

¹⁰ As estatísticas dessa seção são de junho de 2014 e foram produzidas a partir de números desagregados publicados na Internet pela Direção-Geral do Ensino Superior do Ministério da Educação e Ciência.

estabelecidos pelo art. 17 do Decreto-Lei n° 115/2013, tais como ser titulado em grau de licenciado ou equivalente legal ou ser detentor de um currículo escolar, científico ou profissional que ateste a capacidade para realização desse ciclo de estudos. Os cursos de mestrado oferecidos em ciclo de estudo integrado eram, em junho de 2014, 153 (5,5% do total), todos do tipo universitário. Os demais eram 2.647 (94,5%), universitários em sua grande maioria (1.859 ou 70,2%), e públicos (2.084 ou 78,4%).

A maioria dos mestrados universitários autorizados encontrava-se, em junho de 2014, na rede pública: 1.576 cursos (78,3%). Na rede privada, estavam os 436 restantes (21,7%). No conjunto dos universitários encontram-se os cursos que integram o 1° ciclo e o 2° ciclo. O 1° ciclo permite o acesso ao grau de licenciado – e se adota uma outra denominação para que não se confunda com a do grau de mestre. Por exemplo, em Psicologia, o 1° ciclo atribui o título de licenciado em Ciências Psicológicas, e o 2° ciclo, o título de mestre (em uma das várias especialidades oferecidas). Segundo o art. 19 do Decreto-Lei n° 74/06, os integrados se destinam à preparação para o exercício de uma determinada atividade profissional regida por normas legais vigentes na União Europeia ou que apresente certa estabilidade e consolidação nesse espaço político e geográfico. No conjunto dos cursos universitários autorizados para oferta integrada, a significativa maioria encontra-se na rede pública (80,4%). Entre eles, predominam os das áreas de Engenharia e de Arquitetura. Mas cursos de mestrado universitários integrados são uma pequena minoria (5,5% do total), sobretudo na rede privada.

Os cursos de mestrado politécnicos, segundo o art. 8° do Decreto-Lei n° 74/06, destinam-se à “formação que visa o exercício de uma actividade de carácter profissional, assegurando aos estudantes uma componente de aplicação dos conhecimentos e saberes adquiridos às actividades concretas do respectivo perfil profissional”. Previsto pela Lei de Bases do Sistema Educativo, de 1973, o ensino superior politécnico foi, de fato, criado em 1997 para oferta de cursos superiores de curta duração, buscando suprir demandas decorrentes da extinção, em 1974, da formação de técnicos de nível médio.

O ensino superior politécnico foi justificado pela legislação educacional portuguesa como mais vocacionado para a prática e para

o desenvolvimento da capacidade de inovação e de conhecimentos com vistas ao exercício de atividades profissionais, como cursos destinados a responder a demandas regionais e áreas não tradicionais de conhecimento. Ele foi proposto para ser oferecido por escolas superiores especializadas em domínios técnicos, das artes e da educação, principalmente. Quando associadas, essas escolas formam os institutos politécnicos. Elas oferecem o 1º ciclo do ensino superior (licenciaturas) com duração média de três anos, e, algumas, o 2º ciclo (mestrados). Não possuem, porém, a prerrogativa de oferecer o 3º ciclo (doutorado). A origem dessas escolas advém do ensino médio, que era ministrado, até os anos 1970, em institutos comerciais e industriais e em escolas de magistério para o ensino primário e agrícola. O Decreto-Lei nº 402/73 estabeleceu as bases para a criação de institutos politécnicos, que vêm se afirmando como centros de formação técnico-profissional destinados a oferecer o ensino superior de curta duração, voltado a problemas concretos, à investigação aplicada, ao desenvolvimento experimental e às demandas de âmbito regional.

A partir dos acordos derivados do chamado Processo de Bolonha, a oferta de ensino superior politécnico foi ampliada para cursos de mestrado. Os cursos de mestrado autorizados de tipo politécnico, em junho de 2014, chegavam a 788, dos quais 621 (78,8%) são integrantes da rede pública e 167 (21,8%), da rede privada.

O Decreto-Lei nº 74/06, em seu art. 18, define a duração normal dos mestrados: três a quatro semestres. Admite, excepcionalmente, e sem prejuízo de ser assegurada a satisfação de todos os requisitos relacionados com a caracterização dos objectivos do grau e das suas condições de obtenção, dois semestres curriculares de duração. (PORTUGAL, 2006). Isso significa, nos termos do art. 20 do mesmo Decreto-Lei, a integralização de um ciclo de estudos compreendido por:

- a) Um curso de especialização, constituído por um conjunto organizado de unidades curriculares, denominado curso de mestrado, a que corresponde um mínimo de 50% do total dos créditos do ciclo de estudos;
- b) Uma dissertação de natureza científica ou um trabalho de projecto, originais e especialmente realizados para este fim, ou um estágio de natureza profissional objecto de relatório final, consoante os objectivos

específicos visados, nos termos que sejam fixados pelas respectivas normas regulamentares, a que corresponde um mínimo de 35% do total dos créditos do ciclo de estudos (PORTUGAL, 2006).

Em agosto de 2013, novo Decreto-Lei, o de n° 115, operou mudanças em normas do anterior. Entre elas, a substituição dos 35% do total de créditos do ciclo de estudos a que se refere o art. 20 por um mínimo de 30 créditos. Essa definição, porém, não é aplicável ao ciclo integrado de estudos, resultado da combinação da oferta de licenciaturas (1° ciclo) com mestrados (2° ciclo).

A duração dos cursos de mestrado apresenta variações conforme o tipo de ensino, politécnico ou universitário (e, neste último, se há integração do 1° com o 2° ciclos) e rede pública ou privada. Os dados publicados pela Direção-Geral do Ensino Superior (DGES) do Ministério da Educação e Ciência mostram que a duração do ciclo de estudos integrados (licenciatura + mestrado) varia de 10 a 12 semestres na rede pública e de 10 a 11 semestres nas instituições privadas. Nas duas redes, os ciclos de estudos integrados duram 10 semestres em sua grande maioria: 84,3% na rede pública e 93,3% na rede privada.

São também maioria, nas duas redes de ensino, os cursos de mestrado universitários não integrados autorizados, que têm a duração de quatro semestres: 88,7% nas instituições públicas e 84,7% nas privadas. A proporção desses mestrados com duração de três semestres é maior (12,8%) nas instituições privadas do que aquela encontrada nas públicas (8,4%) e praticamente igual (2,9% e 2,5%, respectivamente) no caso da oferta desses cursos com duração inferior a três semestres.

Urbano (2011a, p. 98) admite que a mudança decorrente do Decreto-Lei n° 513-T/79 da designação de ensino superior de curta duração para ensino superior politécnico veio dar a esses cursos dignidade idêntica ao universitário, embora seus objetivos de formação superior sejam específicos. Entretanto, é importante registrar que os mestrados do ensino politécnico mostram tendência a uma duração mais curta, sobretudo na rede privada.

Considerações finais

Os dados referentes aos cursos de mestrado nos três países analisados apontam similitudes e diferenças no que diz respeito aos processos de ancoragem, modalidades, oferta pública ou privada e duração.

Os princípios da Declaração de Bolonha relativos à atratividade e à competitividade dos sistemas de ensino superior, em escala mundial, exigem esforços da França e de Portugal no sentido de garantir um nível cada vez mais aprofundado de comparabilidade e equivalência na oferta de mestrados. De certa forma, embora o Brasil não seja signatário dessa Declaração, os cursos de mestrado brasileiros, à luz da lógica da globalização dos mercados de trabalho e de formação, estão também submetidos às contingências dos processos avaliativos e a padrões de qualidade definidos internacionalmente.

Quanto à dependência administrativa das instituições, a França define a oferta dos cursos de mestrado pelas públicas ou, se e quando for o caso, por outros tipos de instituições, desde que chanceladas pelas primeiras. Em Portugal e no Brasil, os cursos de mestrado, acadêmicos ou profissionais, também têm, em sua maioria, sido ofertados por instituições públicas.

No que diz respeito à duração dos mestrados profissionais e acadêmicos, Portugal apresenta variações singulares e diferenças em relação à França, onde a extensão se assemelha à do Brasil, ainda que no caso francês a medida contábil seja o cumprimento de 120 créditos em quatro semestres.

Nos três países, há possibilidade de oferta de cursos de mestrado em regime de associação entre instituições. No Brasil, as associações de instituições brasileiras ou entre estas e estrangeiras devem se pautar pelo cumprimento das exigências de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos de mestrado em geral. As normas brasileiras estabelecem também que, para a emissão de diploma de mestrado por instituição brasileira, é preciso que a defesa da dissertação seja nela realizada.

Outro aspecto importante da organização de cursos de mestrado nos três países se refere à possibilidade da oferta a distância. Normas brasileiras determinam que essa oferta seja feita exclusivamente por instituições credenciadas pela União para tal fim. Elas devem, ainda, obedecer às exigências estabelecidas para os cursos da modalidade presencial com relação à autorização, ao reconhecimento e à renovação de reconhecimento. Os cursos de mestrado a distância precisam incluir provas e atividades presenciais, além de exames de qualificação e defesas de dissertação ou tese também presenciais, diante de banca examinadora que inclua pelo menos um professor não pertencente ao quadro docente da instituição responsável pelo programa.

Pode-se considerar que a oferta de dois tipos de mestrado, o profissional (politécnico) e o acadêmico (pesquisa/universitário), é o elemento comum entre os países e o que mais suscita debates. No entanto, essas modalidades se concretizam diferentemente em cada país, em instituições de diferentes dependências administrativas, na duração e, sobretudo, no reconhecimento social e político do seu estatuto epistemológico. A indiferenciação quanto ao valor atribuído a cada uma dessas modalidades de cursos apresenta variação nesses países e precisa ser mais pesquisada.

A razão principal que teria levado à oferta binária de cursos de mestrado no Brasil tem a ver com a necessidade “de articular o ensino de pós-graduação com a aplicação profissional em diferentes áreas do conhecimento” (MARTINS; ASSAD, 2008, p. 329). Isto está claro no art. 4º da Portaria Normativa do Ministério da Educação nº 17/09 (BRASIL, 2009). Martins e Assad (2008, p. 329) argumentam que a criação dos mestrados profissionais no Brasil teve o sentido de formar quadros que não estavam orientados fundamentalmente para seguir carreira acadêmica, mas que buscavam na pós-graduação uma formação profissional que os habilitasse a atuar num mercado extra-acadêmico.

A discussão sobre a necessidade da oferta de mestrados profissionais em ensino não foi nada amena. Moreira (2004, p. 131) justifica-os dizendo “que os mestrados acadêmicos atuais não atendem às necessidades dos professores”. O autor defende o mestrado

profissional por considerar que este “exige que, em nenhum instante e de nenhuma forma, estejam separadas a formação profissional a que se dirige e a pesquisa associada ao que ela envolve” (2004, p. 133).

O debate envolve várias questões: qual a finalidade do conhecimento produzido no mestrado acadêmico e no profissional? Qual a relação de ambos com o mundo do trabalho? O tipo de trabalho de conclusão de curso, por exemplo, a dissertação no modelo do mestrado acadêmico, atende à estrutura, aos objetivos e às especificidades do mestrado profissional? Em que a dissertação no mestrado profissional precisa se diferenciar? Os processos pedagógicos no mestrado profissional são diferentes do acadêmico em que sentido?

Na França, o mestrado é muito valorizado no mercado de trabalho. Considerado um diploma profissionalizante com uma vertente para a pesquisa, visa a uma inserção profissional de alto nível e permite, como no Brasil, o prosseguimento de estudos no doutorado. Sua natureza profissionalizante não fragiliza e não se sobrepõe ao objetivo de nele integrar a dimensão da pesquisa. Em muitos casos, segundo a opção realizada no interior das universidades, o mestrado reúne as vias profissional e de pesquisa em um mesmo percurso.

De acordo com Urbano (2011a, p. 96), a atual estrutura do ensino superior em Portugal é semelhante àquela encontrada em outros países europeus, o que levaria “a pensar num fenómeno de globalização da institucionalização de um sistema binário no quadro europeu de formação superior”.

Segundo a autora (2011a, p. 99-100), em Portugal, a distinção entre ensino universitário e politécnico “vai muito para além do plano normativo. A causa primeira surge com a extinção dos cursos de ensino técnico (de nível médio) e a necessidade de encontrar alternativas para os públicos afectos”. Para a autora, a diversificação do ensino superior combinada com a introdução da vertente mais prática e profissionalizante teria vindo como solução política para atender às crescentes demandas por ensino superior, levando-se em conta a origem social dos públicos.

Na visão de Pacheco (2003, p. 29-30),

Sob uma linha profissionalizante da universidade, algumas decisões da administração central apontam para a necessidade de serem identificadas formações dirigidas ao exercício de profissões, na reflexão sobre cursos de mestrado de perfil profissional, e reforçadas as ofertas de formações secundárias profissionalizantes de curta duração. Tais medidas são muito discutíveis à luz da autonomia das universidades, mas são muito realistas em face do que se pretende em termos de criação de um espaço de excelência europeu, primeiro económico e só depois científico e cultural. A ideia de a universidade se secundarizar com cursos profissionalizantes tem, à partida, muitos comentários críticos, embora se admita que são vias para as universidades captarem recursos financeiros.

Debate-se atualmente em Portugal até que ponto os mestrados do ensino universitário e os do politécnico seriam diferentes. A obtenção do grau de mestre, segundo o art. 15 do Decreto-Lei n.º 74/06, está condicionada à demonstração de conhecimentos aprofundados e capacidades de compreensão, desenvolvimento e/ou aplicação original dos conhecimentos obtidos. Em ambos os casos, demanda-se a capacidade de compreensão e de resolução de problemas em situações novas e não familiares, em contextos alargados e multidisciplinares, ainda que relacionados com a área de estudo. O art. 15 ainda se refere à:

c) Capacidade para integrar conhecimentos, lidar com questões complexas, desenvolver soluções ou emitir juízos em situações de informação limitada ou incompleta, incluindo reflexões sobre as implicações e responsabilidades éticas e sociais que resultem dessas soluções e desses juízos ou os condicionem (PORTUGAL, 2006).

O perfil do mestre, segundo o Decreto-Lei n.º 74/06, deve ainda ser constituído por capacidade de comunicação clara de conclusões, conhecimentos e raciocínios, seja a especialistas ou a não especialistas, e por disposições favoráveis e auto-orientadas ao aprendizado ao longo da vida. Portanto, ao juízo da legislação, são aplicáveis os mesmos critérios de avaliação de aprendizagens e desempenhos, independentemente de os mestrados serem universitários ou politécnicos.

Araújo (2008, p. 3) considera que “A formação a nível do mestrado em Portugal merece uma análise mais cuidadosa, pois é um grau mais

generalizado, ao abrigo do modelo de Bolonha”. Urbano (2011a, p. 95) registra que “entre todos os níveis de ensino em Portugal, o ensino superior é talvez aquele que, nas últimas décadas, mais se transformou, sofrendo alterações a nível estrutural, institucional, económico, demográfico e social”.

Bilau (2011, p. 1) distingue a vertente universitária como aquela que “privilegia a oferta de formações científicas sólidas, juntando esforços e competências de unidades de ensino e investigação” e a vertente politécnica como a que “visa em especial as formações vocacionais e técnicas avançadas, orientadas profissionalmente”. Urbano (2011a, p. 98) destaca as dimensões que “surgem a delinear a fronteira entre os dois subsistemas de ensino superior: os objectivos, a profundidade científica, as componentes teórica e prática, os domínios envolventes”. Segundo a autora, “ao universitário estaria reservada a capacidade conceptual e ao politécnico a capacidade pragmática”. Contudo, Urbano (2011a, p. 96) adverte que “pouco ainda se conhece acerca da realidade do ensino superior politécnico, da sua população, das motivações e razões de escolha deste subsistema de ensino, bem como das representações sociais criadas em seu torno”. Refere-se a autora também ao aumento da ambiguidade nessas distinções que se apoiam em afirmações do que “é/não é” e revela que

[...] há quem fale em deriva académica dos politécnicos, uma vez que criam cursos existentes nas universidades, e em deriva politécnica das universidades, com a criação de cursos de cariz mais técnico que estariam mais no âmbito não-universitário (2011a, p. 98).

A autora resgata, assim, o surgimento de outros critérios para o estabelecimento das diferenças entre o ensino universitário e o politécnico, tais como: “visão estratégica, dimensão cultural, internacionalização, impacto regional, investigação e desenvolvimento (I&D), inovação, especialização e interdisciplinaridade” (2011a, p. 98).

E avalia, na sua tese de doutoramento:

A formação de 2º ciclo em escolas e institutos de ensino politécnico vai sendo aos poucos uma realidade em Portugal e, também, em toda

a Europa. Essa tendência é resultante das necessidades sentidas pelo mercado de trabalho, em termos de aprendizagens continuadas centradas/orientadas em termos profissionais, cujo foco de análise incide sobre a complexidade da vida laboral actual. E é a centralidade destas questões na formação politécnica pós-graduada, com especial incidência na pesquisa orientada para a prática e a reflexão em torno das práticas profissionais complexas, que impulsionam o aumento de oferta e procura deste tipo de formação (URBANO, 2011b, p. 221).

Em face dessa nova realidade, interroga-se Urbano:

[...] o Processo de Bolonha permitiu ao ensino superior politécnico a construção de novos desafios, até então exclusivamente sob a alçada das unidades de cariz universitário. E perante a possibilidade de o ensino politécnico aceder a dois pelouros exclusivos do subsistema universitário – a formação pós-graduada e a investigação –, faz todo o sentido construir uma nova questão: a partir destes dois vectores adicionais, será definida, por parte do subsistema politécnico, uma nova lógica de posicionamento, actuação, e até mesmo uma nova identidade? (2011b, p. 221).

Para a autora, se, por um lado, a diversificação do ensino superior facilitou o acesso à formação pós-graduada de um público com dificuldade de corresponder aos critérios de seleção das universidades, as classes trabalhadoras; por outro, o risco de fazer aumentar o elitismo do subsistema universitário não estaria descartado.

Retomando Ciavatta (2000, p. 198), o processo de tomar conhecimento do outro e de si próprio tem como implicação “a comparação de si próprio com aquilo que se vê no outro”. Espera-se que este artigo contribua para promover em cada leitor – brasileiro, francês, português ou mesmo de outra nacionalidade – elementos para reflexão sobre a pós-graduação e, sobretudo, os cursos de mestrado em que se veem concernidos por suas práticas ou interesses.

Recebido em 09/08/2014

Aprovado em 25/08/2014

Referências

ARAÚJO, E. Mestrados em Portugal: tendências e modelos organizativos. In: CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA, 6, 2008, Lisboa. **Mundos sociais: saberes e práticas**. Universidade Nova de Lisboa. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. 25-28 jun. 2008. Disponível em: <<http://www.aps.pt/vicongresso/pdfs/612.pdf>> . Acesso: 16 set. 2014.

BILAU, J. J. Governo e gestão das instituições de ensino superior em Portugal: o caso dos institutos politécnicos. **Revista Ibero-Americana de Educação**, n. 55/2, 15 mar. 2011.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Parecer n° CFE 977/65, de 3 de dez. de 1965. In: **Legislação e Normas da Pós-graduação Brasileira**. Funadesp. Brasília, 2001.

_____. Portaria n° 17, de 28 de dezembro de 2009. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 29 dez. 2009. Seção 1, p. 20-21.

_____. Portaria n° 209, de 21 de outubro de 2011. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 out. 2011. Seção 1, p. 14.

_____. Resolução CNE/CES n° 1, de 3 de abril de 2001. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 3 abr. 2001. Seção 1, p. 12.

_____. Resolução n.º 5, de 10 de março de 1983. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 mar. 1983.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria n° 47, de 17 de outubro de 1995. **RBPG**, v. 2, n. 4, p. 147-148, jul. 2005.

CIAVATTA, M. Quando nós somos o outro: questões metodológicas sobre os estudos comparados. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 72, p.197-230, ago. 2000.

CONFERENCE DES MINISTRES EUROPEENS CHARGES DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR. **Déclaration de Bologne**, 19 juin, 1999, p 3. Disponível em: <<http://www.sup.adc.education.fr/europedu/french/index.html>>. Acesso em: 20 jul. 2014.

FRANÇA. *Arrêté* de 25 de abril de 2002. **Journal Officiel de la République Française-JORF**, Ministère de l'Éducation National de l'Enseignement et de la Recherche, Paris, n° 99, 27 abr., 2002, p. 7631. Disponível em: <<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000771847&dateTexte=&categorieLien=id>>. Acesso em: 28 jul. 2014.

_____. Decreto n° 99-747, de 30 de agosto de 1999. **Journal Officiel de la République Française-JORF**, Ministère de l'Éducation National de l'Enseignement et de la Recherche, Paris, n° 203, 2 sept. 1999, p. 13106. Disponível em: <<http://www.legifrance.gouv.fr/>>. Acesso em: 24 jul. 2014.

_____. Decreto n° 2002-480, de 8 de abril de 2002. **Journal Officiel de la République Française-JORF**, Ministère de l'Éducation National de l'Enseignement et de la Recherche, Paris, n° 0084, 8 avril 2002, p. 6323, texte n° 34. Disponível em: <<http://www.legifrance.gouv.fr/>>. Acesso em: 24 jul. 2014.

_____. Rapport au Premier ministre relatif au décret n° 99-747 du 30 août 1999 relatif à la création du grade de mastaire. **Journal Officiel de la République Française-JORF**, Ministère de l'Éducation National de l'Enseignement et de la Recherche, Paris, n° 203, 2 sep. 1999, p. 13106. Disponível em: <<http://www.legifrance.gouv.fr/>>. Acesso em: 24 jul. 2014.

KRAWCZYK, N. Pesquisa comparada em educação na América Latina: situações e perspectiva. **Educação Unisinos**, v. 17, n. 3, p.199-204, set./dez. 2013.

MARTINS, C. B. M.; ASSAD, A. L. D. A pós-graduação e a formação de recursos humanos para inovação. **RBPG**, Brasília, v. 5, n. 10, p. 322-352, dez. 2008.

MOREIRA, M. A. O mestrado (profissional) em ensino. **RBPG**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 131-142, jul. 2004.

PACHECO, J. A. Políticas educativas para o ensino superior na União Europeia: um olhar do lado português. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 17-36, abr. 2003.

PORTUGAL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março. **Diário da República**, 1ª série – A, n. 60, 24 de março de 2006. Disponível em: <<http://www.dre.pt/pdf1sdip/2006/03/060A00/22422257.PDF>>. Acesso em: 15 jul. 2014.

_____. Ministério da Educação e Ciência. Decreto-Lei n.º 115/2013, de 7 de agosto. Avaliação da aplicação dos diplomas estruturantes do ensino superior e a sua revisão e melhoria nos aspetos que se revelem deficientes. **Diário da República**, 1ª série, n. 151, 7 de agosto de 2013. Disponível em: <http://www.a3es.pt/sites/default/files/DL%20115_2013%20GADES.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2014.

_____. Ministério da Educação Nacional. Decreto-Lei n.º 402/1973, de 11 de agosto. Cria novas Universidades, Institutos Politécnicos e Escolas Normais Superiores, define o regime das suas comissões instaladoras e adopta providências destinadas a assegurarem o recrutamento e a formação do pessoal necessário para o início das respectivas actividades. **Diário da República**, 1ª série, n. 188/73, 11 ago. 1973.

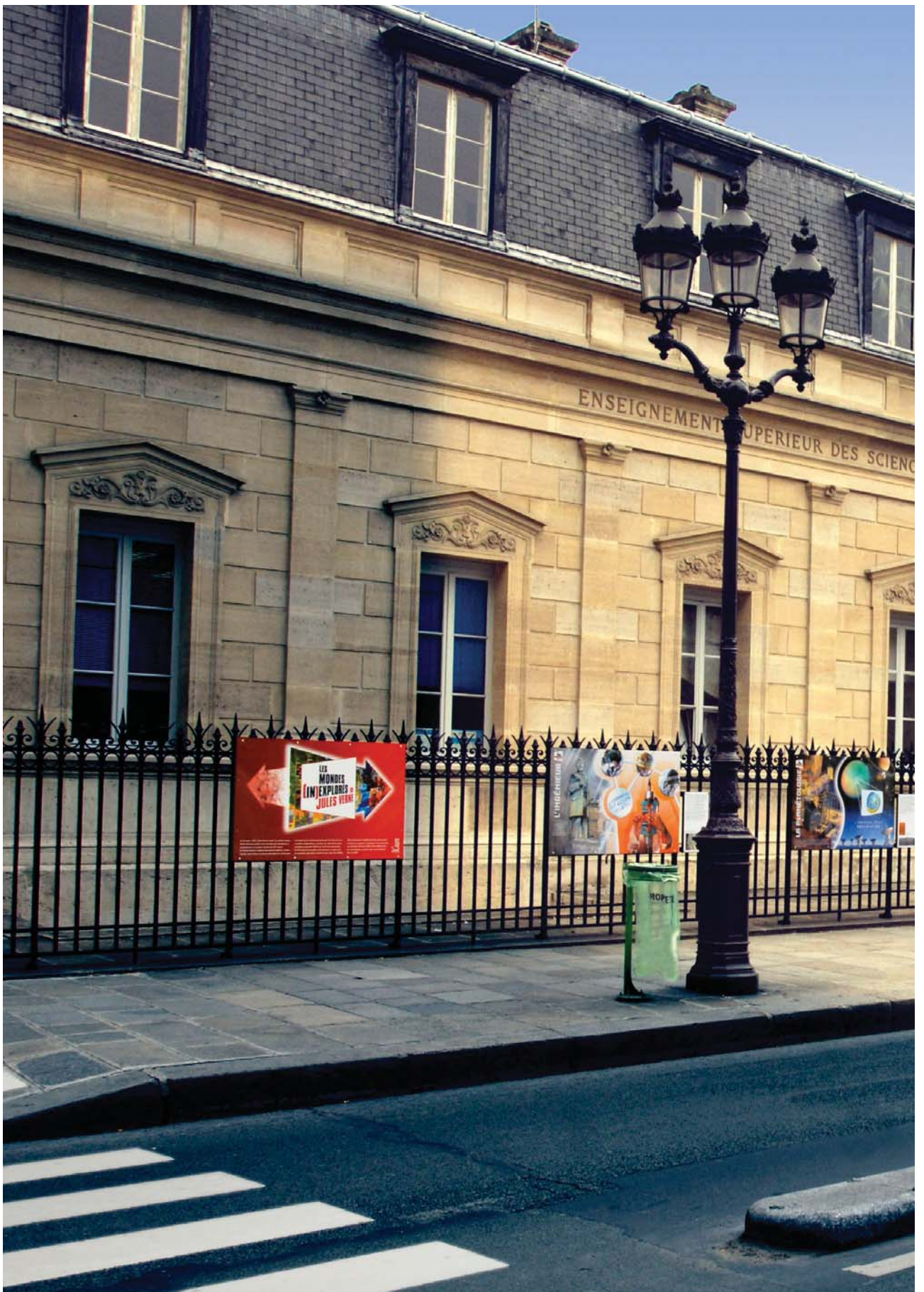
SANTOS, C. M. Tradições e contradições da pós-graduação no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 627-641, ago. 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso: 8 ago. 2014.

URBANO, C. A (id)entidade do ensino superior politécnico em Portugal. Da Lei de Bases do Sistema Educativo à Declaração de Bolonha. **Sociologia, Problemas e Práticas**, n.º 66, 2011a, p. 95-115.

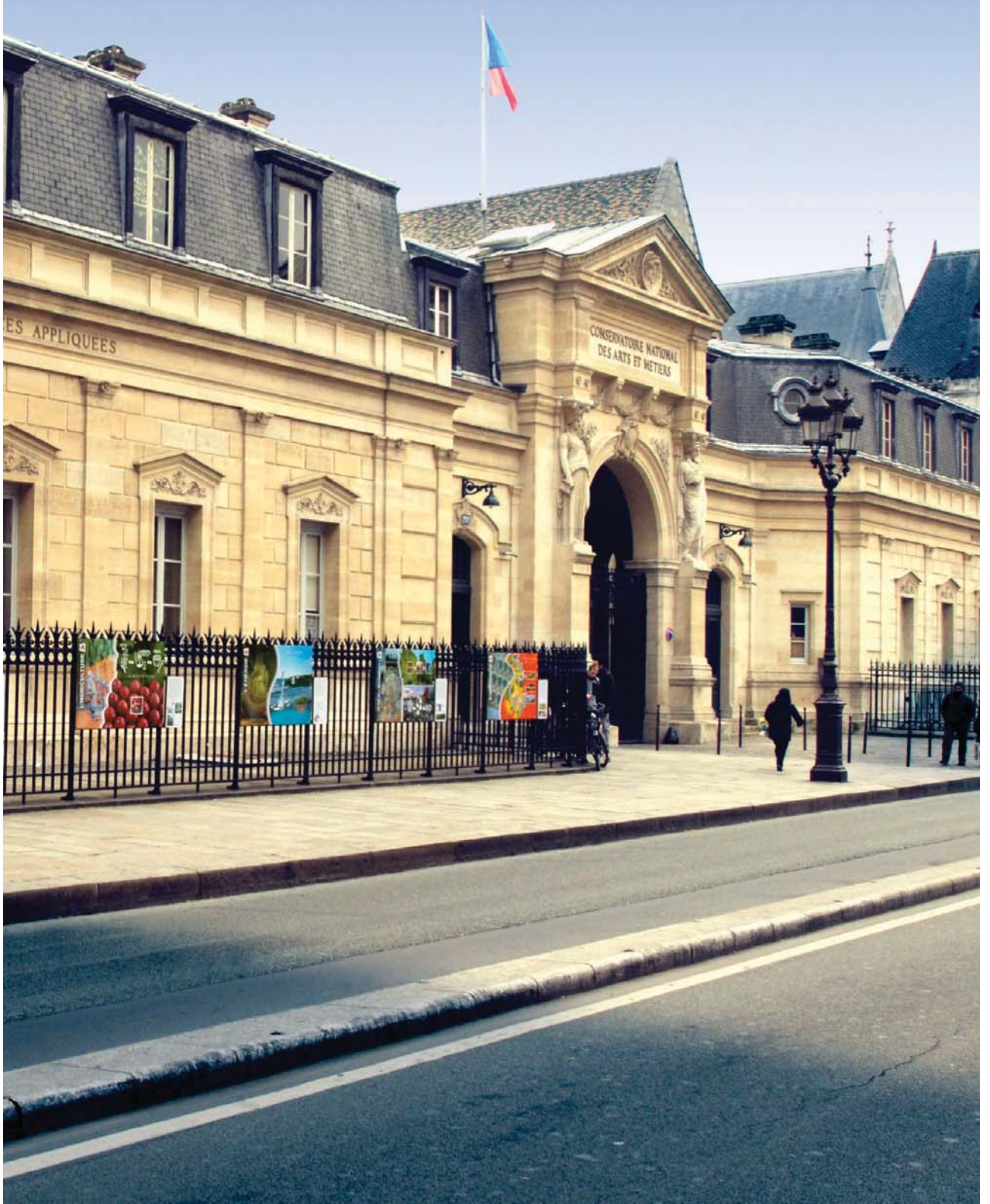
_____. **O ensino politécnico em Portugal**: a construção de uma identidade perante os desafios de mudança (entre o final do século XX e o início do século XXI). 2011. 414f. Tese (Doutorado) - Universidade Nova de Lisboa. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Lisboa, 2011b.

RBPG

RBPG - Revista Brasileira de Pós-Graduação



Prédio do Conservatoire National des Arts et Métiers (Cnam-França). Fundado em 1794, no centro de Paris, pelo Abade Henri Gregoire, para abrigar as relíquias nacionais das artes e as ciências que estavam sendo perdidas ou destruídas durante a revolução. O espaço originalmente sediou o priorado beneditino de Saint-Martin-des-Champs.
Créditos: JC Wetzel/Dircom/Cnam – França



Os doutorados em cotutela no Brasil e em seus principais parceiros acadêmicos

Jointly supervised PhDs in Brazil and in its principal academic partners

Tesis doctoral en régimen de cotutela en Brasil y en sus principales colaboradores académicos

André Olavo Leite, doutorando em Direito pelo *Conservatoire National des Arts et Métiers* (França), membro da *Association of Tax Technicians* (Reino Unido) e bolsista da *École Doctorale Abbé Gregoire* (França). E-mail: andre_oleite@hotmail.com.

Valter Moura do Carmo, mestre em Direito Constitucional pela Universidade de Fortaleza (Unifor), doutorando em Direito pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e bolsista do CNJ Acadêmico/Capes. E-mail: valtermouracarmo@yahoo.com.br.

Resumo

Este artigo analisa os doutorados em regime de cotutela de tese, modalidade de pós-graduação em parceria internacional, cuja realização se intensifica no ensino superior brasileiro. Mostra-se que, embora eles se enquadrem nas linhas da política de internacionalização das universidades brasileiras, ainda são foco de imprecisões e contradições. Assim, após distingui-los de outros tipos de doutorados realizados em cooperação internacional, busca-se identificar em outros países quais seriam as principais características de um doutorado em cotutela e analisar se seria possível falar em um modelo único. Por fim, compara-se sua situação nos âmbitos internacional e brasileiro, demonstrando que a Resolução n° 1, de 2001, do Conselho Nacional de Educação, e o entendimento de algumas universidades brasileiras impedem a correta realização desse tipo de parceria no País e a tornam pouco atrativa.

Palavras-chave: Doutorado Sanduíche. Internacionalização. Pós-Graduação. Dupla Titulação.

Abstract

This article analyses the so-called joint or co-tutelle PhDs graduate programs developed through international partnership, which are increasingly prominent in Brazilian higher education. We demonstrate that although they fit Brazilian universities' internationalization objectives, they are still a source of inaccuracies and contradictions. After differentiating these programs from other types of international PhDs, we seek to identify how "Co-tutelles" are understood and practiced in other countries and whether they constitute a single, unitary model. Finally, we compare the international and Brazilian situations, demonstrating that Resolution 01/2001 of the National Council of Education and its interpretation by some Brazilian universities prevent full implementation of this type of partnership in the country and make it unappealing.

Keywords: Sandwich PhD. Internationalization. Graduate Studies. Joint-PhDs.

Resumen

Este artículo analiza los doctorados en régimen de cotutela de tesis, modalidad de posgrado en colaboración internacional, cuya realización se intensifica en la educación superior brasileña. Demostramos que, aunque estos doctorados se adecuan a las líneas de la política de internacionalización de las universidades brasileñas, los mismos continúan siendo fuente de imprecisiones y contradicciones. Así, luego de diferenciarlos de otros tipos de doctorados realizados en colaboración internacional, hemos buscado identificar en otros países cuáles serían las principales características de un doctorado en cotutela y si sería posible hablar de un modelo único. Por último, se compara la situación de las cotutelas en los ámbitos internacional y brasileño, demostrando que la Resolución n° 01/2001 del Consejo Nacional de

Educación y el entendimiento de algunas universidades brasileñas impiden la correcta realización de este tipo de convenios en el país volviéndolos poco atractiva.

Palabras clave: Tesis Sándwich. Internacionalización. Postgrado. Doble Titulación.

Introdução

A internacionalização do ensino superior é um fenômeno inegável, fruto de uma economia cada vez mais globalizada e caracterizada pelo conhecimento como principal produto (ALTBACH; TEICHLER, 2001). Como tal, revela uma dinâmica na qual as melhores universidades competem globalmente pelos melhores alunos, colaboradores e funcionários, e, conseqüentemente, está intimamente ligada à qualidade da pesquisa e do ensino oferecido (BERTAZZO, 2012; MAHEU, 2002). Assim, a internacionalização do ensino superior se apresenta como elemento estratégico.

Esse processo, antes tímido nas universidades brasileiras, tem se intensificado nos últimos anos, fruto de grandes esforços do País. Talvez o exemplo mais contundente disso sejam os relativamente recentes programas de mobilidade de graduandos do Governo Federal que, com seu orçamento previsto de R\$3,2 bilhões, se não são os maiores do mundo, certamente estão entre os maiores.

Na pós-graduação o fenômeno tem também se intensificado, e, nesse movimento, surgem novas modalidades de cooperação acadêmica que passam a compor as estratégias cada vez mais diversificadas de internacionalização das instituições de ensino superior (IES), entre elas, novas modalidades de formação que, além do enriquecimento da própria formação oferecida, buscam fomentar a aproximação entre pesquisadores de diferentes países e de seus respectivos grupos de pesquisa (BARTELL, 2003).

Nesse cenário inserem-se os doutorados interinstitucionais binacionais e os doutorados em cotutela, que, diferentemente do

doutorado convencional, do doutorado nacional ou internacional co-orientado (sanduíche), do doutorado industrial (CIFRE) e do *Doctor Europæus*, oferecem ao doutorando uma dupla titulação, ou, como se verá mais adiante, uma titulação conjunta.

Para que a análise que se segue seja coerente, é necessário que se faça uma distinção entre os doutorados interinstitucionais binacionais e os doutorados em cotutela, para, então, analisar-se como estes últimos são entendidos internacionalmente e como a questão da dupla titulação deve ser compreendida.

Doutorado interinstitucional binacional

Essa modalidade de doutorado é concebida institucionalmente por duas IES de dois países distintos, por meio de acordo de cooperação. O acordo prevê um programa de estudos comum, no qual as atividades de estudo realizadas em um programa são aproveitadas pela IES parceira. Seus objetivos são uma cooperação em maior escala e o atendimento de um número variado de interessados, que vai de casos pontuais a turmas inteiras.

Muitas vezes tais programas são fechados, e o aluno se matricula em um programa de doutorado já sabendo que este se realizará entre duas IES em dois países. Tal realidade é bastante comum na Europa e é a regra ou quase ela nos Estados Unidos e no Reino Unido, respectivamente. Como nesses países é especialmente alto o custo financeiro que implica a pós-graduação, a forma encontrada por eles foi a de apenas realizar parcerias que os interessem institucionalmente. Consequentemente, as faculdades e professores têm menor flexibilidade no que se refere ao estabelecimento de parcerias próprias.

Doutorado em regime de cotutela

Por limitações inerentes à própria pesquisa de doutorado, os programas são binacionais, mas, em teoria, poderiam ser realizados em

três ou mais países. Diferentemente do doutorado interinstitucional binacional, essa modalidade de doutorado parte sempre de um doutorado tradicional, e durante seu curso é que se opta pela realização em regime de cotutela.

Sua realização exige a assinatura de um acordo de cooperação individual e voltado às necessidades de cada caso, sendo estabelecido um programa de atividades comum que permita ao aluno aproveitar em uma IES as atividades (ou ao menos parte significativa delas) realizadas na IES parceira. Talvez resida aqui a principal diferença em relação aos doutorados interinstitucionais binacionais: a elaboração de um programa comum individual, específico para o estudante em questão.

Além do importante aspecto da titulação, outros possíveis benefícios de um doutorado em cotutela, em parte também oferecidos por outros tipos de doutorados internacionais, são: o acesso a infraestruturas e a recursos complementares de diferentes universidades; a exposição a duas ou mais culturas diferenciadas; a cada vez mais valorizada mobilidade acadêmica; a aquisição de competências não diretamente ligadas à pesquisa, como negociação, adaptabilidade e gestão de projetos a distância; a oferta, por parte das IES, de uma formação diferenciada e a inserção dos doutorandos em um mercado de trabalho cada vez mais globalizado. No entanto, a cotutela pode se mostrar difícil se os orientadores tiverem posições divergentes sobre o tema pesquisado ou se não estiverem dispostos a estabelecer uma relação intensa de colaboração; nesses casos, um doutorado internacional co-orientado pode se mostrar mais produtivo.

No capítulo seguinte analisa-se como os doutorados em cotutela são concebidos e quais as suas características em outros países, para, depois, verificar-se como eles têm sido realizados no Brasil.

Os doutorados em cotutela no exterior

Os doutorados em cotutela são frutos de acordos de cooperação acadêmica estabelecidos entre duas (ou, como já mencionado, em casos

excepcionais entre mais de duas) IES. Algumas delas exigem previamente a celebração de uma convenção de cotutela de tese (ou acordo de cotutela de tese) individual, a celebração de um acordo “guarda-chuva” de cooperação acadêmica, que guiará os acordos individuais os quais poderão ser celebrados posteriormente. No entanto, em geral, a celebração desses acordos está em desuso, pois, cada vez mais, as parcerias se concentram em projetos específicos.

Como contratos que são, estão sujeitos às vontades e às peculiaridades de cada um dos signatários, respeitadas as regras pertinentes em cada país e em cada IES. No entanto, a realização de doutorados em cotutela apresenta objetivos e características comuns que perpassam essas peculiaridades.

Buscando determinar quais objetivos e características seriam esses e se seria possível falar-se em cotutela nos mesmos termos internacionalmente, buscou-se identificar como eles são entendidos em outros países. Por uma questão de pertinência, para a pesquisa, foram escolhidos os países mais procurados pelos estudantes brasileiros segundo dados do Programa Ciência sem Fronteiras (BRASIL, 2014).

Os Estados Unidos foram excluídos da pesquisa por não terem sido encontradas no país referências a um instituto que correspondesse ao doutorado em cotutela, sendo identificada uma opção clara pelo doutorado interinstitucional binacional. O mesmo ocorre no Reino Unido, onde apenas uma instituição, entre uma dezena das que foram verificadas, trabalha com acordos de cotutela: a *University of Kent*, que se apresenta como a universidade “europeia” do Reino Unido. Assim, pela pequena amostragem, o país foi excluído do estudo.

Como se identificou, boa parte dos países pesquisados não possui uma legislação própria que trate do tema. Nesses casos, portanto, as informações foram coletadas de registros e documentos de um número variável de IES, de acordo com o que se julgou necessário para refletir o entendimento sobre o assunto em cada país.

Quanto à seleção das IES consultadas, foram priorizadas as IES que, por suas posições de liderança e excelência acadêmica, acabam influenciando as outras instituições de ensino superior de seus países. Assim, na medida da disponibilidade das informações, utilizou-se como referência a classificação internacional do *Times Higher Education* (2014).

Portugal

Em Portugal, a terminologia utilizada é “doutoramento em cotutela”. No país não se encontrou legislação específica sobre o tema, e as IES pesquisadas foram: (1) Universidade do Porto (2010), (2) Universidade de Lisboa (2011) e (3) Universidade de Coimbra (2012).

Quadro 1. Doutorados em cotutela em Portugal

Titulação	Cada uma das instituições emite separadamente um diploma que atesta o grau de doutor, devendo fazer menção à parceria e à IES parceira (1, 2 e 3).
Orientação	Um orientador em cada IES parceira (1, 2 e 3).
Defesas de tese	Uma única defesa, sendo seu resultado reconhecido por ambas as IES parceiras (1, 2 e 3).
Local da defesa de tese	Escolhido de comum acordo entre orientadores e orientando (1, 2 e 3).
Idioma de elaboração da tese	Não especificado.
Idioma de defesa da tese	Escolhido de comum acordo entre orientadores e orientando (1, 2 e 3).
Cumprimento dos requisitos curriculares	Os acordos de cotutela devem prever um programa de trabalho conjunto a ser desenvolvido pelo doutorando (1, 2 e 3).
Banca de defesa de tese	Exigência portuguesa de ao menos dois membros de cada instituição parceira (1, 2 e 3).
Permanência em cada IES	Mínimo de um ano letivo na instituição parceira (1, 2 e 3).
Limite para que o acordo de cotutela seja firmado	Não estabelecem formalmente um momento máximo para que o acordo de cotutela seja celebrado (1, 2 e 3).

Fonte: Elaboração dos autores com base nas normas das universidades pesquisadas.

França

Foi na França que o termo cotutela, ou *cotutelle internationale de thèse*, foi cunhado (HARDER, 2002). Como se observa no presente estudo, de uma forma ou de outra, os outros países pesquisados se utilizam ou de traduções de *cotutelle* (caso do Brasil, da Espanha, de Portugal e da Itália, por exemplo) ou de termos derivados dele (caso dos países anglofônicos e da Alemanha).

Na França há uma legislação específica que trata do tema e que inclui o *Arrêté* de 6 de janeiro de 2005, relativo à cotutela internacional de tese; o *Décret* 450, de 11 de maio de 2005, relativo à outorga de diplomas em parceria internacional; o *Décret* 1.124, de 21 de outubro de 1985, relativo à cooperação internacional das IES francesas, e o *Arrêté* de 7 de agosto de 2006, relativo ao doutorado.

A título complementar, foram consultadas as seguintes IES francesas: (4) *Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne* (2014), (5) *Université de Strasbourg* (2014), (6) *SciencesPo* (2014), (7) *Conservatoire National des Arts et Métiers* (2014), (8) *Aix-Marseille Université* (2014) e (9) *Université Pierre et Marie Curie* (2014).

Quadro 2. Doutorados em cotutela na França

Titulação	Existem duas opções, a critério dos parceiros: o acordo de cotutela pode prever tanto a emissão de dois diplomas independentes (um francês de doutorado e um estrangeiro de título equivalente) quanto a emissão conjunta de um único diploma que confere simultaneamente ao aluno o título de doutor na França e o título equivalente no país da IES parceira. Em ambos os casos, o(s) diploma(s) deverá(ão) fazer menção à parceria e à IES parceira.
Orientação	Um orientador em cada IES parceira.
Defesas de tese	Uma única defesa, sendo seu resultado reconhecido por ambas as IES parceiras.
Local da defesa de tese	Escolhido de comum acordo entre orientadores e orientando.
Idioma de elaboração da tese	Escolhido de comum acordo entre orientadores e orientando.

Idioma de defesa da tese	Escolhido de comum acordo entre orientadores e orientando.
Cumprimento dos requisitos curriculares	Os acordos de cotutela devem prever um programa de trabalho conjunto a ser desenvolvido pelo doutorando.
Banca de defesa de tese	Exigência de número aproximadamente igual de membros de cada IES. Presença de membros de IES externas. Máximo de oito membros.
Permanência em cada IES	Definido de comum acordo entre orientadores e orientando (5, 6, 7, 8 e 9). Algumas IES estabelecem requisitos mínimos (4).
Limite para que o acordo de cotutela seja firmado	É frequente, mas não universal (4, 5), a exigência de que os acordos cotutela sejam firmados no primeiro ano de doutorado (6, 7, 8 e 9).

Fonte: Elaboração dos autores com base na legislação do país e nas normas das universidades pesquisadas.

Espanha

O termo utilizado em língua espanhola é *tesis doctoral en régimen de cotutela*, em contraposição à *tesis doctoral co-dirigida*. Como a matéria não é diretamente objeto de lei, consultaram-se as seguintes universidades: (10) *Universidad Complutense de Madrid* (2010), (11) *Universitat de Barcelona* (2014), (12) *Universidad Autónoma de Madrid* (2014), (13) *Universidad de Granada* (2014), (14) *Universitat Autònoma de Barcelona* (2014) e (15) *Universidad Pompeu Fabra* (2013).

Quadro 3. Doutorados em cotutela na Espanha

Titulação	Cada uma das instituições emite separadamente um diploma que atesta o grau de doutor, devendo fazer menção à parceria e à IES parceira (10, 11, 12, 13, 14 e 15).
Orientação	Um orientador em cada IES parceira (10, 11, 12, 13, 14 e 15).
Defesas de tese	Uma única defesa, sendo seu resultado reconhecido por ambas as IES parceiras (10, 11, 12, 13, 14 e 15).
Local da defesa de tese	Escolhido de comum acordo entre orientadores e orientando (10, 11, 12, 13, 14 e 15).
Idioma de elaboração da tese	Em um idioma oficial ou aceito pela IES onde ocorre a defesa (10, 11, 12, 13, 14 e 15).

Idioma de defesa da tese	Em um idioma oficial ou aceito pela IES onde ocorre a defesa (10, 11, 12, 13, 14 e 15).
Cumprimento dos requisitos curriculares	Os acordos de cotutela devem prever um programa de trabalho conjunto a ser desenvolvido pelo doutorando (10, 11, 12, 13, 14 e 15).
Banca de defesa de tese	Escolhida de comum acordo, mas prevalecem as disposições da IES e do país onde ocorre a defesa (10, 11, 12, 13, 14 e 15).
Permanência em cada IES	É definida de comum acordo entre orientadores e orientando. Algumas IES estabelecem requisitos mínimos de 6 (11 e 13) ou 9 meses (10 e 15).
Limite para que o acordo de cotutela seja firmado	Um número pequeno de IES estabelece como limite o final do primeiro ano de doutorado (14 e 15).

Fonte: Elaboração dos autores com base nas normas das universidades pesquisadas.

Canadá

No Canadá, doutorados em cotutela são referidos tanto por *joint-PhDs* quanto por *cotutelles*. A utilização de uma expressão ou de outra não se dá necessariamente em regiões francófonas ou anglófonas do país, e ambas podem ser utilizadas em paridade.

Embora não haja legislação específica que trate do tema no país, existe um documento de referência que foi debatido e aprovado pelas três principais associações de reitores e diretores de IES (CPU; CDEFI; CREPUQ, 1996). Tal documento orienta a ação das IES canadenses quanto ao doutorado em cotutela, mas não as vincula. Por esse motivo, além dele foram pesquisadas as seguintes IES canadenses: (16) *McGill University* (2013), (17) *York University* (2014), (18) *Université de Montréal* (2010), (19) *University of Victoria* (2010), (20) *University of Toronto* (2014), (21) *University of British Columbia* (2013) e (22) *University of Ottawa* (2008).

No Canadá identificou-se uma particularidade: quando da celebração do acordo de cotutela, uma das IES (normalmente, mas nem sempre, aquela de origem do doutorando) deve ser designada principal e a outra “parceira”.

Quadro 4. Doutorados em cotutela no Canadá

Titulação	Existem duas opções, a critério dos parceiros: o acordo de cotutela pode prever tanto a emissão de dois diplomas independentes (16, 17, 18 e 22) quanto a emissão conjunta de um único diploma (19 e 20) que confere simultaneamente ao aluno o título de doutor no Canadá e o título equivalente no país da IES parceira. Algumas IES admitem ambas as possibilidades (21). Em todos os casos, o(s) diploma(s) deverá(ão) fazer menção à parceria e à IES parceira.
Orientação	Um orientador em cada IES parceira (16, 17, 18, 19, 20, 21 e 22).
Defesas de tese	Uma única defesa, sendo seu resultado reconhecido por ambas as IES parceiras (16, 17, 18, 19, 20, 21 e 22).
Local da defesa de tese	Escolhido de comum acordo entre orientadores e orientando (16, 17, 18, 19 e 20). Excepcionalmente, exige-se que ocorra na IES principal (21 e 22).
Idioma de elaboração da tese	Algumas IES não especificam a questão (16, 18 e 20), e outras deixam a decisão a critério dos orientadores e do orientando (17, 19, 21).
Idioma de defesa de tese	Algumas IES não especificam a questão (16, 18), outras deixam a decisão a critério dos orientadores e do orientando (17, 19), outras exigem que seja em idioma aceito pela IES onde ocorre a defesa (20, 21).
Cumprimento dos requisitos curriculares	Os acordos de cotutela devem prever um programa de trabalho conjunto a ser desenvolvido pelo doutorando. Algumas IES falam expressamente da possibilidade de aproveitamento conjunto das atividades (16, 17, 20 e 22).
Banca de defesa de tese	É comum a exigência de que a composição seja paritária entre membros das IES parceiras e de que ao menos um membro da banca seja externo a elas (16, 18, 21 e 22).
Permanência em cada IES	É definida de comum acordo entre orientadores e orientando. Excepcionalmente, pode-se exigir um mínimo de um ano e meio em cada parceira (19).
Limite para que o acordo de cotutela seja firmado	Algumas IES exigem que o interesse na cotutela seja informado nos primeiros meses do doutorado (18 e 21) ou que o acordo seja assinado até o final do primeiro ano (22).

Fonte: Elaboração dos autores com base nos documentos de referência no país e nas normas das universidades pesquisadas.

Alemanha

Na Alemanha os termos utilizados para referir-se à cotutela podem ser tanto os germânicos *doppeldoktorate* e *doppelpromotion* quanto *cotutelle* ou *joint-PhD*.

Existe um guia elaborado e mantido pela Conferência dos Reitores Alemães (HRK, 2014), que contém uma série de recomendações e diretrizes para a realização de doutorados em cotutela e que é largamente utilizado pelas IES do país. Neste estudo consultaram-se as seguintes universidades: (23) *Ludwig-Maximilians-Universität München* (2014), (24) *Universität Freiburg* (2014), (25) *Universität Frankfurt am Main* (2014), (26) *Universität Heidelberg* (2014), (27) *Universität Bonn* (2014) e (28) *Universität Göttingen* (2014).

Quadro 5. Doutorados em cotutela na Alemanha

Titulação	Existem duas opções a critério dos parceiros: o acordo de cotutela pode prever tanto a emissão de dois diplomas independentes (23, 24 e 25) quanto a emissão conjunta de um único diploma (26, 27 e 28), que confere simultaneamente ao aluno o título de doutor no Canadá e o título equivalente no país da IES parceira. Em todo caso, o(s) diploma(s) deverá(ão) fazer menção à parceria e à IES parceira.
Orientação	Um orientador em cada IES parceira (23, 24, 25, 26, 27 e 28).
Defesas de tese	Uma única defesa, sendo seu resultado reconhecido por ambas as IES parceiras (23, 24, 25, 26, 27 e 28).
Local da defesa de tese	Escolhido de comum acordo entre orientadores e orientando (23, 24, 26, 28).
Idioma de elaboração da tese	Escolhido de comum acordo entre orientadores e orientando (23, 24, 26, 27, 28).
Idioma de defesa de tese	Escolhido de comum acordo entre orientadores e orientando (23, 24, 26, 27, 28).
Cumprimento dos requisitos curriculares	Os acordos de cotutela devem prever um programa de trabalho conjunto a ser desenvolvido pelo doutorando (23, 24, 25, 26, 27 e 28).
Banca de defesa de tese	Exigência de número aproximadamente igual de membros de cada IES (23, 27 e 28), além da presença de membros de IES externas e dos orientadores (24 e 26).
Permanência em cada IES	É definida de comum acordo entre orientadores e orientando. Excepcionalmente, pode-se exigir um mínimo de um ano em cada IES parceira (27 e 28).

Limite para que o acordo de cotutela seja firmado	Não é estabelecido formalmente um momento máximo para que o acordo de cotutela seja celebrado (23, 24, 25, 26, 27 e 28).
---------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Elaboração dos autores com base nos documentos de referência no país e nas normas das universidades pesquisadas.

Itália

O termo italiano para a cotutela é *cotutela di tesi*, seguindo o padrão dos países de línguas românicas.

Algumas questões na Itália são reguladas pelo Decreto Ministerial nº 45, de 2013, e pela Lei nº 210, de 1998, alterada pela Lei nº 240, de 2010. De forma complementar, as IES consultadas na Itália foram: (29) *Università di Bologna* (2014), (30) *Università di Roma* (2014), (31) *Università di Trieste* (2014), (32) *Università di Pisa* (2014), (33) *Università di Milano* (2014) e (34) *Università di Trento* (2014).

Quadro 6. Doutorados em cotutela na Itália

Titulação	Existem duas opções, a critério dos parceiros: o acordo de cotutela pode prever tanto a emissão de dois diplomas independentes quanto a emissão conjunta de um único diploma que confere simultaneamente ao aluno o título de doutor na Itália e o título equivalente no país da IES parceira. Em todos os casos, o(s) diploma(s) deverá(ão) fazer menção à parceria e à IES parceira.
Orientação	Um orientador em cada universidade parceira (29, 30, 31, 32, 33 e 34).
Defesas de tese	Uma única defesa, sendo seu resultado reconhecido por ambas as IES parceiras (29, 30, 31, 32, 33 e 34).
Local da defesa de tese	Escolhido de comum acordo entre orientadores e orientando (29, 31, 32, 33 e 34). Uma IES consultada exige a defesa na Itália (30).
Idioma de elaboração da tese	Escolhido de comum acordo entre orientadores e orientando (29, 31, 32, 33 e 34). Uma IES consultada exige que seja em italiano (30).
Idioma de defesa de tese	Escolhido de comum acordo entre orientadores e orientando (29, 31, 32, 33 e 34). Uma IES consultada exige que seja em italiano (30).
Cumprimento dos requisitos curriculares	Os acordos de cotutela devem prever um programa de trabalho conjunto a ser desenvolvido pelo doutorando (29, 30, 31, 32, 33 e 34).

Banca de defesa de tese	Exigência de ao menos quatro membros, sendo ao menos dois externos às IES parceiras e que seja paritária em membros de ambas IES.
Permanência em cada IES	Não especificado.
Limite para que o acordo de cotutela seja firmado	Pode-se exigir que seja no primeiro ano (29, 31 e 33).

Fonte: Elaboração dos autores com base na legislação do país e nas normas das universidades pesquisadas.

Resultado parcial

A análise comparada dos dados levantados permite dividir em três classes as características avaliadas: características sobre as quais os dados são inconclusivos ou sobre as quais aparentemente não há acordo, características sobre as quais há acordo relativo e características sobre as quais parece haver acordo absoluto.

A primeira categoria refere-se àquelas características que divergem consistentemente nos países e IES pesquisados, apresentando uma gama grande de possibilidades.

Assim, as bancas de defesa de tese podem ter composição variada, de acordo com a legislação de cada país, e os requisitos mínimos desses países e de seus países parceiros devem ser conciliados. Somente a França estabelece um requisito máximo, oito membros na banca, e, mesmo assim, é possível compatibilizar suas exigências com as dos outros países consultados. Embora não haja acordo aparente, também não há opções que sejam contraditórias entre si.

Pertence também a essa primeira classe a questão do tempo de permanência do estudante em cada IES da parceria. Praticamente todas as IES e legislações consultadas manifestam apreço por uma divisão equitativa do tempo, mas, em sua maioria, deixam a decisão final para os orientadores e para o orientando. Um número substancial de IES estabelece em seus regimentos requisitos mínimos de permanência por parte dos doutorandos, e esse tempo varia bastante.

A terceira e última característica pertencente à primeira categoria é o limite temporal para que o acordo de cotutela seja firmado. Somente na França encontrou-se uma posição majoritária pela exigência de que se assinasse o acordo até o final do primeiro ano de doutorado; nos outros países, as regras variam.

O segundo grupo de características corresponde àquelas sobre as quais parece haver acordo relativo.

A primeira característica desse grupo trata do local onde deve ocorrer a defesa de tese. Salvo uma única exceção, os países e IES consultados são unânimes em delegar tal decisão ao orientando e aos orientadores. A exceção é por conta de uma única IES italiana, que exige que a defesa ocorra na Itália. Por outro lado, no Canadá, uma em cada três IES consultadas determina que a defesa ocorra na IES “principal”, mas essa questão se vincula a uma decisão conjunta dos orientadores e do orientando sobre qual será a IES principal, e não há uma real limitação quanto a nenhum dos dois países ou às demais questões do acordo. Não se trata, portanto, de uma exceção real.

O mesmo vale para o idioma de elaboração da tese. O único país em que se identificou uma posição distinta foi a Espanha, onde as IES consultadas exigem que a tese seja redigida em um idioma aceito pela IES em que ocorre sua defesa ou em uma língua oficial de seu país. Ora, tal posição é inócua, pois toda e qualquer defesa deve estar de acordo com as regras da instituição onde ocorre, sob pena de ser nula. Também ela se vincula à decisão conjunta dos orientadores e do orientando sobre o local da defesa. Não há restrições ou preferências quanto às opções óbvias – as línguas aceitas por ambas as IES envolvidas na parceria – e, sim, a obrigação de uma decisão em bloco: decidindo-se pela defesa de tese em um país, está-se também decidindo por uma das línguas da instituição onde a defesa ocorrerá. Assim, considera-se que tal posição seja consonante com as demais posições encontradas em outros países. A única exceção, portanto, fica a cargo da mesma IES italiana, que exige que a tese seja escrita em italiano (salvo sob aprovação especial). Os demais países e IES estudados deixam a decisão a cargo dos orientadores e do orientando.

A característica final pertencente ao segundo grupo refere-se ao idioma de defesa da tese. Além do caso espanhol, onde se aplica o mesmo critério que se usou com relação à característica precedente, o caso canadense exige justificativas, pois encontrou-se nesse país dois posicionamentos distintos: metade das IES que estabelecem explicitamente exigências sobre essa característica determina que o idioma da apresentação oral seja definido por orientadores e orientando, e metade determina que seja uma língua aceita pela IES eleita como principal. Neste último caso, aplica-se também o mesmo argumento de que tais disposições são inócuas: a IES principal é justamente aquela onde ocorre a defesa de tese, e toda defesa deve estar de acordo com as regras da instituição em que ocorre. Da mesma forma, a definição do idioma fica ligada à decisão conjunta de orientadores e orientando sobre que IES deverá ser eleita como principal na relação, e a exigência linguística deve ser levada em consideração no momento de tal escolha. Assim, o único caso em que existe uma definição substancialmente diversa de todas as demais encontradas é o da já mencionada IES italiana, que exige que a tese seja defendida em italiano. Trata-se de uma decisão exclusiva da IES em questão, e não uma decisão que parte da legislação italiana.

Finalmente, a terceira classe de características identificadas corresponde àquelas que não sofreram qualquer variação nos países e nas IES consultados. Trata-se, portanto, do “núcleo duro” dos doutorados em cotutela, e a própria razão de ser desse tipo de parceria está intimamente ligada a ele.

A primeira característica identificada refere-se à titulação. Em todos os países consultados foi identificada uma única opção: a titulação do doutorando por ambas as IES envolvidas na parceria. Tal titulação pode ocorrer de duas maneiras, leia-se a emissão de dois diplomas independentes que fazem menção à parceria e às IES parceiras, ou a emissão conjunta de um único diploma, que também faz menção à parceria e às IES parceiras. Ora, em ambos os casos a menção que se faz à parceria e às IES parceiras tem uma mesma função: informar que a dupla titulação é fruto de um só doutorado, realizado simultaneamente em duas instituições. A rigor, trata-se não de uma dupla titulação, mas

de uma titulação conjunta ou titulação simultânea por duas IES. Essa informação é reveladora de um aspecto pouco notado dos doutorados em cotutela: o de ser uma menção internacional, ou seja, um símbolo de prestígio e de que a tese apresenta uma qualidade reconhecida internacionalmente. Nesse sentido, assemelha-se aos *Doctor Europæus* da União Europeia.

Na sequência, no que se refere à questão do cumprimento dos requisitos curriculares também se encontrou um entendimento unânime no sentido de que deve haver um programa comum previamente estabelecido, que permita ao doutorando realizar apenas uma vez as atividades inerentes ao doutorado, ou, pelo menos, a maior parte delas. Isso condiz com o que se evidenciou quanto à titulação; caso contrário, o doutorando estaria obrigado a cumprir dois currículos de doutorado distintos e seria agraciado com apenas um título.

Quanto à orientação, como esperado, identificou-se que há concordância quanto a ela ser feita em conjunto por dois profissionais, um em cada IES parceira.

Finalmente, é também uniforme o entendimento de que a defesa de tese deve ocorrer apenas uma vez. Seria impensável uma dupla defesa de uma mesma tese, o que poderia constituir crime; da mesma forma, a elaboração de duas teses diferentes, no mesmo tempo de elaboração de uma única, além de aparentemente injusto, dificilmente levaria a resultados simultaneamente honestos e satisfatórios.

Assim, identificadas as características que compõem o “núcleo duro” dos doutorados em cotutela, passa-se a uma análise do caso brasileiro.

A cotutela à brasileira

No Brasil, os doutorados em cotutela contam com certas disposições legais que regulamentam alguns de seus aspectos, mas boa parte de suas características é definida individualmente pelas próprias IES em seus regimentos.

Buscando identificar a situação no Brasil, procedeu-se a uma pesquisa sobre a legislação pertinente e as definições relativas ao tema em algumas das principais universidades brasileiras¹.

As IES pesquisadas² foram: (35) Universidade de São Paulo – USP (2008, 2012 e 2014), (36) Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS (2012), (37) Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC (2014), (38) Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ (2009 e 2014), (39) Universidade Estadual de Campinas – Unicamp (2008), (40) Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG (2009 e 2014), (41) Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Unesp (2008), (42) Universidade Federal da Bahia – Ufba (2006), (43) Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Uerj (2011) e (44) Universidade Estadual de Maringá – UEM (2013).

Quadro 7. Doutorados em cotutela no Brasil

Titulação	Três opções foram identificadas: - Emissão de dois diplomas independentes, um por cada IES (35, 36, 39, 40, 42 e 43); - Outorga simultânea por ambas IES do título de doutor (41); - Expedição do diploma brasileiro condicionada à defesa no Brasil (37 e 44) e à redação e à defesa da tese em língua portuguesa (38).
Orientação	Um orientador em cada universidade parceira (35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43 e 44).
Defesas de tese	Uma única defesa, sendo seu resultado reconhecido por ambas as IES parceiras (35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42 e 43).
Local da defesa de tese	Escolhido de comum acordo entre orientadores e orientando (36, 37, 38, 40, 41, 42 e 43); O aluno brasileiro deve defender a tese na IES brasileira (35 e 39).
Idioma de elaboração da tese	Escolhido de comum acordo entre orientadores e orientando (35, 36, 37, 40 e 41). O local de defesa vincula a língua da redação (38, 39, 42 e 43).
Idioma de defesa de tese	Escolhido de comum acordo entre orientadores e orientando (35, 36, 37, 40, 41). O local de defesa vincula a língua da defesa (38, 39, 42, 43).

¹ Como o *ranking Times Higher* não permite selecionar apenas as IES de um país, utilizou-se como referência o *ranking Webometrics* (2014). IES que não disponibilizam abertamente documentos a respeito do tema foram desconsideradas.

² A ausência de IES privadas entre as analisadas se justifica pelo fato de que tais instituições, provavelmente por questões financeiras, preferem a realização de doutorados interinstitucionais, como se verificou no caso da FGV e da PUC-Rio.

Cumprimento dos requisitos curriculares	Duas opções foram identificadas: - Os acordos de cotutela devem prever um programa de trabalho conjunto a ser desenvolvido pelo doutorando (35, 36, 39, 40, 41, 42, 43, 44); - Para que o aluno receba um diploma da IES brasileira, deverá satisfazer e cumprir as normas em vigor do regulamento do programa de pós-graduação no qual estiver matriculado (37, 38).
Banca de defesa de tese	Designada de comum acordo entre as duas IES (40, 41) e constituída por membros dos dois países (35, 36, 37, 42, 43). Em alguns casos, define-se também que deve ser composta por cinco membros (39, 41, 42) ou por, no máximo, seis membros (35).
Permanência em cada IES	Escolhido de comum acordo entre orientadores e orientando (36, 41, 44). Algumas IES exigem uma permanência mínima de um ano (38, 40, 43) ou de 25% (42) ou 30% (35) do tempo total.
Limite para que o acordo de cotutela seja firmado	Antes da defesa da tese (36, 44).

Fonte: Elaboração dos autores com base nas normas das universidades pesquisadas.

Considerações finais

Assim como nos demais países consultados, características como a composição da banca de defesa, o tempo de permanência do aluno em cada IES da parceria e o limite para que o acordo de cotutela seja estabelecido variam bastante no Brasil, mas não se identificou nenhum caso em que um entendimento particular afete de forma significativa ou prejudique uma parceria.

Quanto ao grupo das características em relação às quais nos outros países há acordo parcial, como se viu, apenas uma IES italiana, entre 34 outras em seis países, rejeita a possibilidade de escolha do local de defesa da tese. Tal posicionamento, encontrado em duas IES brasileiras, contraria a tendência verificada internacionalmente. Quanto aos idiomas de elaboração e defesa da tese, o que se encontrou no Brasil condiz com o padrão internacional, e o condicionamento da língua ao local escolhido para a defesa de tese não é excepcional.

Em relação ao “núcleo duro” dos doutorados em regime de cotutela, ou seja, às características que não sofrem quaisquer variações nos países e IES pesquisados, verifica-se que nas IES brasileiras estudadas nem sempre há a mesma convergência.

Por um lado, a defesa única da tese reconhecida por ambas as IES parceiras e a orientação por um professor em cada IES parceira são unanimemente aceitas pelas instituições pesquisadas no País, o que condiz com o entendimento geral. Por outro lado, a questão dos requisitos curriculares a serem cumpridos pelo doutorando não fica clara em dois dos casos pesquisados, onde simplesmente se especifica que o aluno deverá cumprir as normas em vigor do regulamento do programa de pós-graduação em que estiver matriculado. Ora, tal disposição é inócua, pois o respeito às normas do programa é sempre pré-requisito para obtenção de título. Além disso, ela permite o entendimento de que o aluno deve, pura e simplesmente, cumprir todas as exigências do programa, sem qualquer tipo de diálogo com o programa da IES parceira. Como já se identificou, parcerias como a cotutela exigem flexibilidade e uma análise detalhada de cada caso por parte de ambos os programas (MOTTE; TAKAHASHI; GUERRERO, 2006).

Finalmente, quanto à titulação, identificou-se um entendimento, ao menos em uma parte das IES brasileiras pesquisadas, que pode inviabilizar ou tornar pouco atraente esse tipo de doutoramento em cooperação. O entendimento de que a expedição do diploma pela IES brasileira está condicionada à defesa da tese no Brasil fere frontalmente o que se encontrou em todos os países e IES consultados³ e desvirtua o próprio instituto dos doutorados em cotutela.

Como se observou em alguns dos casos, tal entendimento tem por base a Resolução n° 1, de 2001, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que, ao referir-se, no § 1° de seu art. 2°, aos doutorados interinstitucionais binacionais, determina que a emissão de diploma de pós-graduação *stricto sensu* por instituição brasileira exige que a defesa da tese seja nela realizada. Ora, como se mostrou, existe uma diferenciação clara entre ambas as modalidades de doutoramento, e, ao se aplicar aos doutorados em cotutela o mesmo que se estabelece para

³ Com a exceção já mencionada de uma única universidade italiana.

os doutorados interinstitucionais, corre-se o risco de distorcer esse tipo de parceria a ponto de torná-la irreconhecível.

Pior: se é realmente esse o objetivo de tal resolução⁴, as demais IES pesquisadas ou simplesmente a ignoram ou permanecem igualmente incapazes de utilizar adequadamente o instrumento aqui analisado.

Por esse entendimento, um aluno internacional, mesmo que de uma universidade renomada e financiado por sua própria IES ou por agência de seu país, deverá defender sua tese no Brasil para fazer jus a um diploma brasileiro, o que, além do evidente absurdo, envolve custos significativos. E, mais: o aluno internacional deverá não apenas falar a língua portuguesa, como também contar em seu país com um orientador que a fale, pois, como se viu, o local de defesa muitas vezes vincula o idioma em que a tese será escrita e defendida. Some-se a isso o fato de que, em muitos outros casos, os próprios programas de pós-graduação exigem que defesas que neles ocorram sejam em português.

Um diagnóstico da UNESCO e do próprio CNE (2013, p. 30-37) sobre a mobilidade acadêmica já havia apontado as sérias dificuldades burocráticas e legais relativas aos acordos de cooperação firmados pelas IES brasileiras.

Como afirmado logo no início deste trabalho, a internacionalização do ensino superior e da pós-graduação é elemento estratégico da competição internacional no século XXI e, logo, fator crítico para a diminuição das desigualdades sociais e para a construção de um país mais justo. Para atrair os melhores alunos e profissionais é preciso que as condições que se ofereçam sejam ao menos tão atrativas quanto se verifica em outros países. Somente assim o país poderá competir em pé de igualdade.

Recebido em 10/08/2014

Aprovado em 25/08/2014

⁴ A jurisprudência até o momento é escassa e não permite conclusões.

Referências

AIX-MARSEILLE UNIVERSITÉ. **Thèse en cotutelle**. Disponível em: <<http://dri.univ-amu.fr/fr/these-cotutelle>>. Acesso em: 15 jun. 2014.

ALTBACH, P.; TEICHLER, U. Internationalization and Exchanges in a Globalized University. **Journal of Studies in International Education**, Thousand Oaks, v. 5, n. 1, p. 5–25, mar./maio 2001.

BARTELL, M. Internationalization of universities: A university culture-based framework. **Higher education**, Berlin, v. 45, n. 1, p. 43–70, jan./mar. 2003.

BERTAZZO, J. A internacionalização do ensino superior como receita para o sucesso – a experiência do Reino Unido e sua relevância para o Brasil. **Mundo afora: Políticas de internacionalização de universidades**, Brasília, n. 9, p. 276–285, set. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Ciência Sem Fronteiras, Estatísticas e Indicadores**. Disponível em: <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/estatisticas-e-indicadores>>. Acesso em: 13 jun. 2014.

CONSERVATOIRE NATIONAL DES ARTS ET MÉTIERS. **Guide des études doctorales au Cnam**. Paris: Cnam, mar. 2014.

CPU; CDEFI; CREPUQ. **Convention-cadre sur les cotutelles de thèse**. Montréal: CREPUC, out. 1996. Disponível em: <http://www.crepuq.qc.ca/documents/rel_int/cotutelles_these.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2014.

EUA. **Doctoral Programmes for the European Knowledge Society Final Report**. Bruxelas: EUA, 2005. Disponível em: <http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/doctoral_programmes_project_report.1129285328581.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2014.

HARDER, H. Doktor, Doktor : La cotutelle de thèse, instrument de la coopération universitaire internationale et franco-allemande.

In: BOSREDON, B.; BERCHEM, T.; STIEG, G. **Passerelles et passeurs. Hommages à Gilbert Krebs et Hansgerd Schulte**. Asnieres: PIA, 2002. p. 105-122.

HRK. **Cotutelle-Guide**. Bonn: HRK, 2014. Disponível em: <<http://goo.gl/A7Jz98>>. Acesso em: 16 jun. 2014.

LUDWIG-MAXIMILIANS-UNIVERSITÄT MÜNCHEN. **Doppelpromotion – Cotutelle**. Disponível em: <<http://www.bfhz.uni-muenchen.de/fr/recherche/troisieme-cycle/doppelpromotion---cotutelle-de-these/>>. Acesso em: 16 jun. 2014.

MAHEU, L. Cotutelle et bidiplômation: bilan et perspective. In: 3e RENCONTRE DES RESPOSABLES FRANÇAIS ET QUÉBÉCOIS DE LA COOPÉRATION INTERNATIONALE, 2002, Sherbrooke. **Anais do evento**. Montréal: Conseil de coopération interuniversitaire France-Québec, 13 mai. 2002.

MCGILL UNIVERSITY. **Memorandum of Agreement**: Joint doctoral degree/ Cotutelle. Montréal: McGill, 13 nov. 2013. Disponível em: <<http://www.mcgill.ca/gps/sites/mcgill.ca/gps/files/cgps.13.20.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2014.

MOTTE, M.; TAKAHASHI, H.; GUERRERO, E. **A criação de duplos diplomas franco-brasileiros**. São Paulo: Cendotec, 2006.

SCIENCES PO. **L'admission en thèse**. Paris: École doctorale, 2014. Disponível em: <<http://www.sciencespo.fr/ecole-doctorale/printpdf/586>>. Acesso em: 15 jun. 2014

TIMES HIGHER EDUCATION. **World ranking 2013-2014**. Disponível em: <<http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/2013-14/world-ranking>>. Acesso em: 14 jun. 2014.

UEM – Universidade Estadual de Maringá. **Resolução 16/2013-CEP**. Maringá: Cepe, 2013. Disponível em: <<http://www.scs.uem.br/2013/cep/016cep2013.htm>>. Acesso em: 19 jun. 2014.

UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. **Deliberação 031/2011**. Rio de Janeiro: Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão, 2011. Disponível em: <www.boluerj.uerj.br/pdf/de_00312011_30082011.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2014.

UFBA – Universidade Federal da Bahia. **Resolução 01/2006**. Salvador: CEPGP, 2006. Disponível em: <<http://goo.gl/7xTGR4>>. Acesso em: 19 jun. 2014.

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais. **Cotutela**. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/dri/pos-graduacao/cotutela/>>. Acesso em: 17 jun. 2014.

_____. **Resolução Complementar n° 01/2009**, de 27 de outubro de 2009. Belo Horizonte: CEPE, 2009. Disponível em: <<https://www2.ufmg.br/sods/Sods/CEPE/Documentos/Resolucoes-Complementares>>. Acesso em: 17 jun. 2014.

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Resolução n° 29/2005** do Cepe/ UFRGS. Porto Alegre: Cepe, 2012. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cepe/legislacao/Res%2029-05.htm>>. Acesso em: 18 jun. 2014.

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro. **Co-tutela**. Disponível em: <<http://www.pr2.ufrj.br/site/index.php/pr2/descServico/4>>. Acesso em: 20 jun. 2014.

_____. **Co-Tutela** – Procedimentos na UFRJ. Rio de Janeiro: PRPGP, 2009. Disponível em: <<http://www.ppgsa.ifcs.ufrj.br/wp-content/uploads/2011/12/UFRJ-Co-tutela-Procedimentos.doc>>. Acesso em: 19 jun. 2014.

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina. **Resolução 41/CAPG/2010**. Florianópolis: CAPG, 2010. Disponível em: <<http://procuradoriafederal.ufsc.br/normas-da-universidade/resolucoes/por-assunto/pos-graduacao/>>. Acesso em: 20 jun. 2014.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura; CNE – Conselho Nacional de Educação. **Desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação nacional de qualidade** – Estudo analítico da legislação vigente sobre os acordos de cooperação internacional, assinados pelo Brasil; bem como suas implicações no atual cenário da mobilidade acadêmica com outros países. Brasília: UNESCO; CNE, mar. 2013.

UNESP – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. **Resolução UNESP n° 68/2008**. São Paulo: Reitoria, 2008. Disponível em: <http://www.unesp.br/Home/propg/res_unesp_68_publicada_doe.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2014.

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas. **Regimento geral de pós-graduação**. Campinas: Unicamp, 12 abr. 2008. Disponível em: <http://www.dac.unicamp.br/portal/pos/regimento/titulo_i/capitulo_xii/>. Acesso em: 15 jun. 2014.

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE MADRID. **Modelo Convenio de Cotutela**. Disponível em: <http://www.uam.es/cs/ContentServer/es/1242654020639/contenidoFinal/Convenios_de_Cotutela_de_Tesis.htm>. Acesso em: 16 jun. 2014.

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID. **Defensa de tesis doctoral en régimen de cotutela**. Madrid: UCM, 26 feb. 2010. Disponível em: <<http://goo.gl/NccdS1>>. Acesso em: 16 jun. 2014.

UNIVERSIDAD DE GRANADA. **Cotutela Internacional de la Tesis Doctoral**. Disponível em: <<http://escuelaposgrado.ugr.es/pages/internacional/cotutela-internacional-de-la-tesis-doctoral/cotutela>>. Acesso em: 16 jun. 2014.

UNIVERSIDAD POMPEU FABRA. **Normativa sobre cotutela de tesis doctorales**. Barcelona: UPF, 2013. Disponível em: <<https://seuelectronica.upf.edu/es/normativa/upf/normativa/postgrau/cotutela.html>>. Acesso em: 16 jun. 2014.

UNIVERSIDADE DE COIMBRA. **Regulamento n° 431/2012** Lisboa: Diário da República, 19 out. 2012. Disponível em: <http://www.uc.pt/academicos/regulamentos/docs_uc/doutoramento_co_tutela>. Acesso em: 15 jun. 2014.

UNIVERSIDADE DE LISBOA. **Regulamento de atribuição do grau de doutor em co-tutela da Universidade de Lisboa**. Lisboa: Diário da República, 18 out. 2011. Disponível em: <<http://www.fc.ul.pt/sites/default/files/fcul/unidservico/ua/documentacao/3ciclo/d-r-46-2011.PDF>>. Acesso em: 15 jun. 2014.

UNIVERSIDADE DO PORTO. **Alteração do Regulamento de “Doutoramento em Regime de Co-Tutela internacional da UPorto”**. Porto, 17 jun. 2010. Disponível em: <http://www.fc.up.pt/fcup/pe/bolonha/cursos/2011/doc/PD_REGULAMENTOco-tutelaInternacional.062010.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2014.

UNIVERSITÀ DI BOLOGNA. **Convenzioni di cotutela dottorale**. Disponível em: <<http://www.die.ing.unibo.it/PhD-agreement.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2014.

UNIVERSITÀ DI MILANO. **Rigolamenti dei corsi, Titolo I - Corsi di dottorato di ricerca**. Disponível em: <<http://www.unimi.it/ateneo/normativa/18928.htm#c18950>>. Acesso em: 16 jun. 2014.

UNIVERSITÀ DI PISA. **Cotutela per tesi di dottorato**. Disponível em: <<http://www.unipi.it/index.php/opportunita-allestero/item/1418-cotutela-per-tesi-di-dottorato>>. Acesso em: 16 jun. 2014.

UNIVERSITÀ DI ROMA. **Schema convenzione di co-tutela di tesi**. Disponível em: <www.uniroma1.it/sites/default/files/allegati/COTUTELA%20italiano.rtf>. Acesso: em 16 jun. 2014.

UNIVERSITÀ DI TRENTO. **La co-tutela di tesi nel Dottorato di Ricerca**. Disponível em: <<http://web.unitn.it/incoming/22827/la-co-tutela-di-tesi-nel-dottorato-di-ricerca>>. Acesso em: 16 jun. 2014.

UNIVERSITÀ DI TRIESTE. **Tesi in co-tutela**. Disponível em: <<http://www2.units.it/dott/it/?file=DottCotut.inc>>. Acesso em: 16 jun. 2014.

UNIVERSITAT AUTONOMA DE BARCELONA. **Tesis doctoral en régimen de cotutela internacional**. Disponível em: <<http://www.uab.es/servlet/Satellite/postgrado/doctorados/cotutela-internacional-1096482230127.html>>. Acesso em: 16 jun. 2014.

UNIVERSITÄT BONN. **Information on the Cotutelle process**. Disponível em: <<http://goo.gl/ioHCq1>>. Acesso em: 16 jun. 2014

UNIVERSITAT DE BARCELONA. **Cotutela de tesis doctorals entre la Universitat de Barcelona i una Universitat Europea**. Disponível em: <http://www.ub.edu/escola_doctorat/en/node/170>. Acesso em: 16 jun. 2014.

UNIVERSITÄT FRANKFURT AM MAIN. **Joint PhD / Cotutelle de these**. Disponível em: <http://www.gesellschaftswissenschaften.uni-frankfurt.de/en/ipc/bewerbung/doppelpromotionen_cotutelle_de_these.html>. Acesso em: 16 jun. 2014.

UNIVERSITÄT FREIBURG. **Cotutelles de thèse de l'Université de Fribourg**. Disponível em: <<http://www.unifr.ch/diracad/fr/cotutelles>>. Acesso em: 16 jun. 2014.

UNIVERSITÄT FREIBURG. **Convention of cooperation**. Freiburg: Academic Administration, 2012. Disponível em: <http://ww.unifr.ch/diracad/assets/files/cotutelle_form_E_02.2012.doc>. Acesso em: 16 jun. 2014.

UNIVERSITÄT GOTTINGEN. **International doctoral degree projects (Cotutelle)**. Disponível em: <<https://www.uni-goettingen.de/en/international-doctoral-degree-projects-cotutelle/192993.html>>. Acesso em: 16 jun. 2014.

UNIVERSITÄT HEIDELBERG. **Binational Doctoral Training** – Cotutelle de thèse. Disponível em: <http://www.graduateacademy.uni-heidelberg.de/promotion/cotutelle_en.html>. Acesso em: 16 jun. 2014.

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL. **Guide des Cotutelles de thèses de doctorat.** Montréal: UM, 2010. Disponível em: <<http://www.fesp.umontreal.ca/fileadmin/Documents/Cotutelles/GuideCotutellesTheseNov2010.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2014.

UNIVERSITÉ DE STRASBOURG. **Généralités.** Disponível em: <<http://www.unistra.fr/index.php?id=20076>>. Acesso em: 15 jun. 2014.

UNIVERSITÉ PARIS 1 - PANTHÉON-SORBONNE. **Cotutelle de thèse.** Disponível em: <<http://www.univ-paris1.fr/recherche/doctorat/tudes-doctorales/sinscrire-en-these/cotutelle-de-these/>>. Acesso em: 15 jun. 2014.

UNIVERSITÉ PIERRE ET MARIE CURIE. **Procédure de cotutelle internationale de thèse.** Disponível em: <<http://goo.gl/7J7I7C>>. Acesso em: 15 jun. 2014.

UNIVERSITY OF BRITISH COLUMBIA. **Joint PhD agreement form.** Vancouver: UBC, jul. 2013. Disponível em: <https://www.grad.ubc.ca/sites/default/files/forms/joint_phd_agreement_form.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2014.

UNIVERSITY OF OTTAWA. **Politique de cotutelle de doctorat.** Ottawa: UO, 13 dez. 2008. Disponível em: <<http://www.etudesup.uottawa.ca/LinkClick.aspx?fileticket=u7QyMR7iV2o%3D&tabid=3762>>. Acesso em: 15 jun. 2014.

UNIVERSITY OF TORONTO. **Joint Educational Placement Agreement for Doctoral Students.** Disponível em: <<http://www.sgs.utoronto.ca/facultyandstaff/Pages/Joint-Educational-Placement-Agreement-for-Doctoral-Students.aspx>>. Acesso em: 16 jun. 2014.

UNIVERSITY OF VICTORIA. Appendix B. **Memorandum of Agreement, Jointly-Supervised Individual PhD Program.** Victoria: UVic, jul. 2010. Disponível em: <<http://www.uvic.ca/graduatestudies/assets/docs/docs/JointPhdMOAFINALv8%202.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2014.

USP – Universidade de São Paulo. **Co-orientação de tese de doutorado visando à dupla-titulação.** São Paulo: Pró-Reitoria de Pós-Graduação, 2014. Disponível em: <<http://goo.gl/HyEjRo>>. Acesso em: 17 jun. 2014.

_____. **Convênio acadêmico internacional para dupla/múltipla titulação.** São Paulo: Conselho de Pós-Graduação, abr. 2012. Disponível em: <<http://www.prpg.usp.br/wp-content/uploads/PORTUGUÊS-DEZ-2013.docx>>. Acesso em: 18 jun. 2014.

_____. **Regimento da Pós-Graduação da Universidade de São Paulo.** São Paulo: USP, 19 set. 2008. Disponível em: <<http://www.ieb.usp.br/ensino/doc/1351097362.pdf>>. Acesso em: 17 jun. 2014.

WEBOMETRICS RANKING OF WORLD UNIVERSITIES. **Brazil.** Disponível em: <http://www.webometrics.info/en/latin_america/brazil>. Acesso em: 18 jun. 2014.

YORK UNIVERSITY. **Degree types:** minimum requirements and regulations. Disponível em: <http://www.yorku.ca/grads/policies_procedures/faculty_regulations.php?id=4>. Acesso em: 16 jun. 2014.

Prédio 13 do Centro Universitário Franciscano (Unifra). Fundado em 1913, foi sede do Educandário São Vicente de Paula, instituição que atendia meninas órfãs. O prédio foi doado para a Sociedade Caritativa e Literária São Francisco de Assis, em 1998. Desde 2001, abriga salas de aulas e laboratórios de Ciências Sociais da Unifra.
Créditos: Mark Braunstein





Teacher training in Brazil: the challenges of international partnerships

Formação de professores no Brasil: os desafios de parcerias internacionais

Formación de docentes en Brasil: los desafíos de las alianzas internacionales

Flávia Maria Teixeira dos Santos, PhD in Education from the Federal University of Minas Gerais (UFMG) and associate professor at the Faculty of Education, Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: flavia.santos@ufrgs.br.

Abstract

There has been an expansion of the internationalization of higher education in Brazil since 2009; this has been translated into programs funded by the federal government through the CAPES Foundation. The International Undergraduate Teaching Program encourages projects aimed at improving instruction and quality in initial teacher training, and promoting the exchange of licenciature students with undergraduate courses at the University of Coimbra, Portugal. There are obstacles that have to be overcome arising from incompatibilities with respect to the curriculum of training courses for teachers in Brazil and in Europe. We will, therefore, discuss the challenges of ensuring compatibility between different systems in order to create a suitable environment for the mobility of teacher trainees in Brazil and allow them to carry out a part of their training abroad.

Keywords: Internationalization. Higher Education. Teacher Training.

Resumo

Desde 2009 tem havido uma expansão da internacionalização do ensino superior no Brasil; traduzida em um conjunto de programas financiados pelo governo federal, por meio da Fundação Capes. O Programa de Licenciaturas Internacionais incentiva projetos voltados para a melhoria do ensino e da qualidade na formação inicial de professores e promove o intercâmbio de estudantes de Licenciatura em cursos de graduação da Universidade de Coimbra, Portugal. Há obstáculos que devem ser superados decorrentes da incompatibilidade curricular dos cursos de formação de professores no Brasil e na Europa. Vamos discutir os desafios de garantir a compatibilidade entre os diferentes sistemas, de modo a criar um ambiente adequado para a mobilidade dos licenciandos brasileiros e permitir-lhes a realização de uma parte da sua formação no exterior.

Palavras-chave: Internacionalização. Ensino Superior. Formação de Professores.

Resumen

Desde 2009 ha habido una expansión de la internacionalización de la educación superior en Brasil; traducida en un conjunto de programas financiados por el gobierno federal, a través de la Fundación CAPES. El Programa de Licenciaturas Internacionales alienta proyectos destinados a mejorar la calidad de la enseñanza y la formación del profesorado, y promueve el intercambio de estudiantes de licenciatura en la Universidad de Coimbra, Portugal. Hay obstáculos que deben ser superados, derivados de la incompatibilidad del plan de estudios de los cursos de formación para profesores en Brasil y Europa. Vamos a discutir los desafíos de asegurar la compatibilidad entre los diferentes sistemas con el fin de crear un entorno adecuado para la movilidad de estudiantes en licenciatura brasileños y permitirles la realización de parte de su formación en el extranjero.

Palabras clave: Internacionalización. Educación Superior. Formación del Profesorado.

Internationalization of Higher Education in Brazil

The latest step taken by the Brazilian government towards the internationalization of higher education was the launching of the Science without Borders Program (CAPES, 2011). This program seeks to promote the consolidation, expansion and internationalization of science and technology, innovation and competitiveness in Brazil through an undergraduate exchange program and postgraduate courses, and encourages mobility at an international level. It is very important for the country at a time of economic expansion where there are signs of improvement in the quality of life indices (THE ECONOMIST, 2012).

Internationalization involves a series of international activities such as academic mobility for students and teachers, linkage partnerships, and new academic research programs (KNIGHT, 2004). It is a dynamic process which comprises the integration or incorporation of a set of activities with those in other countries, and leads to the sustainability of the international dimension; in other words, “it is the process of integrating an international, intercultural or global dimension into the purpose, functions or delivery of higher education at institutional and national levels” (KNIGHT, 2008, p.21). There is a set of overlapping rationales that are involved – economic and political as well as cultural and academic (KNIGHT; DE WIT, 1995, p. 9). The economic and political rationales refer to the need for economic growth and investment, the up skilling and capacity development that enables the workforce to keep pace with global demand, and improvements in the image, status, and reach of the country around the world. The cultural and academic rationales refer to the importance of widening the capacity and understanding of the academic workforce and students through international exchanges and the development of a deeper understanding of other cultures. They also provide an international dimension to research and teaching, which will subsequently lead to improvements in the quality of education and research.

A typology of internationalization strategies and approaches in higher education has been identified (DE WIT, 1995; KNIGHT, 1994). In spite of the complexity of this typology (KNIGHT, 2008, KNIGHT; DE

WIT, 1995), four different approaches are being adopted in the field. The first of these is the activity approach, which fosters activities such as forming the curriculum, student/faculty exchanges, technical assistance and international student study programs. The second is the competency approach, which lays emphasis on the development of skills, knowledge, attitudes and values in the students, faculty and staff, and entails building school capacity and up skilling higher education institutions. The third is the ethos approach, which involves creating a culture or climate within an organization to support international and intercultural perspectives and initiatives; and the fourth is a process approach, which focuses on the organization, activities, policies and procedures of an international/intercultural dimension and its effects on teaching, research and services (ZHA, 2003).

The policies and outlook for Brazilian professional training from abroad in the Science without Borders Program differ from previous programs adopted in the country. For many years the Brazilian government financed the full and comprehensive education of Doctoral and Masters students abroad, and the main purpose of this was to provide training for qualified staff to work in Brazil, particularly in higher education, through the CAPES Foundation¹. This allowed Brazil to build a consolidated graduate structure and increase scientific and academic production. According to Adams and King (2009), in 1981 there were about 2,000 papers with an author's address in Brazil. In 2008 this had increased to about 20,000 papers. With around 85,000 papers over five years, Brazil had about 1.83% of the world's papers published in journals indexed by Thomson Reuters during 2003-2007.

1 In this paper we will only make use of data from CAPES - Coordination for the Improvement of Higher Level Personnel. However it should be noted that the National Council for Scientific and Technological Development (CNPQ) and other state development agencies (for example, the São Paulo Research Foundation - FAPESP) have also funded the training of Brazilian staff abroad through scholarships.

Table 1. Distribution of scholarships abroad

	Under Graduate Sandwich	Master's Degree	Master's Degree Sandwich	Doctorate Degree	Doctorate Degree Sandwich	Post-Doctorate	Senior Internship	Visiting Professor Abroad	Total
2011	2.446	0	56	514	2.308	853	160	24	6.361
2010	1.473	3	26	577	1.890	729	204	49	4.951
2009	1.061	0	17	660	1.682	847	79	0	4.346
2008	930	1	0	723	1.558	923	0	0	4.135
2007	791	2	5	915	1.500	830	0	0	4.043
2006	734	1	6	932	1.530	762	0	0	3.965
2005	693	1	6	947	1.298	641	0	0	3.586

	Under Graduate Sandwich	Master's Degree	Master's Degree Sandwich	Doctorate Degree	Doctorate Degree Sandwich	Post-Doctorate	Senior Internship	Visiting Professor Abroad	Total
2004	473	1	9	940	1.019	535	0	0	2.977
2003	285	2	6	967	969	455	0	0	2.684
2002	287	16	7	894	840	454	0	0	2.498
2001	434	22	4	932	713	407	0	0	2.512
2000	474	19	1+	1.013	664	267	0	0	2.438
1999	344	10	0	1.090	502	256	0	0	2.202
1998	103	18	0	1.091	399	266	0	0	1.877

Data: <http://geocapes.capes.gov.br/geocapesds/#>

Table 1 shows an increase in the number of scholarships abroad. The average annual growth rate in the number of scholarships from 2005 to 2009 was approximately only 5%, while in 2010 and 2011 there was an increase of 12% and 22%, respectively. This reflects a shift in government policies during this time to investing in international cooperation programs in higher education. There was also a significant reduction in the number of doctoral fellowships abroad and an increase of doctoral sandwich scholarships. The policy adopted shows that there has been a strengthening of the graduate profile in the country as a result of funding for the training of doctorates in Brazil over the last nineteen years.

The policies defined by CAPES for the next ten years (BRAZIL, 2010) with regard to international cooperation programs, are designed to enhance the quality of academic studies in the national postgraduate system, and encourage international cooperation between universities in different modalities. This decision was governed by the belief that internationalization is a dynamic process and not a set of isolated activities, and that it entails concepts of integration or incorporation that lead to the sustainability of the international dimension (ZHA, 2003).

Brazil has established partnerships with several countries from every continent. Regarding the international mobility of students and academics, as well as the trend towards collaborative research and education, there has been a definite shift from alliances for cultural purposes to those formed for economic reasons, aiming at establishing a closer bilateral cooperation to gain a competitive edge (KNIGHT, 2004,

p. 23-24). Policymakers recognize that collaboration is the best way of accessing the knowledge and innovation that results from the financial aid granted to research by other nations. This forms a part of knowledge networking. It is also a source of real gain, because joint projects benefit from shared intellectual assets and rich synergies. Moreover, collaborative research results in more highly cited publications (ADAMS; KING, 2009, p. 9).

However, the most significant information for this study was the increase in the number of scholarships for undergraduate courses (either as an internship abroad or scholarships for a double degree). The data show that in 2010 the number of scholarships abroad for undergraduate students grew at a rate of 38.8%. In spite of this, as Table 1 shows, funding for international undergraduate training remained too low for many years. The current social, political and economic conditions in the country have increased the need for “worldwide social relations which link distant localities” because it is clear that “the intensification of cross-border contacts and interdependence has opened us new opportunities for the exercise of tolerance, ecumenism, solidarity and cosmopolitanism” (SANTOS, 1993, p. 15), characteristics of the kind of cultural globalization which Brazil needs to spread to its citizens.

The main program concerned with teacher training called International Teaching Degree Courses (Programa de Licenciaturas Internacionais - PLI) encourages projects aimed at improving the standard of teaching in initial teacher training in the areas of Chemistry, Physics, Mathematics, Biology, Portuguese, the Arts and Physical Education, and has led to an exchange of graduates and undergraduates with the University of Coimbra (UC), Portugal. However, this program had to face many challenges at the beginning, especially the problem of adapting to the requirements of the curriculum and negotiating with the institutions involved. These challenges were sharpened because of the need to comply with the Brazilian legislation for teacher education and the Bologna Declaration (1999), which regulates undergraduate courses in much of Europe.

In this article, we will discuss what can be done to overcome differences and build fruitful partnerships with the countries involved in

international collaboration with Brazil with regards to teacher training programs. The internationalization of Brazilian training teachers is designed to offer these students an appropriate training so that they can be in a position to face the changing socio-economic context in which they will operate and be prepared, both professionally and personally, for life in a global world (BREMER; DER WENDER, 1995, p. 49). In this way globalization is a phase that follows internationalization and multi-nationalization since, unlike them, it heralds the end of the national system as the central nucleus for organized human activities and strategies (SANTOS, 2003).

Brazilian Higher Education

Higher Education and learning systems in different social contexts hold a strategic position in the dynamics of the contemporary world. This is the result of the complex relations that they maintain with the process of economic development, the growing importance of technical and scientific knowledge, the new and pressing demands of democratic processes, the broadening of equality of opportunity and the general modernization of the societies in which they are embedded (ALTBACH; REISBERG; RUMBLEY, 2009). This scenario reveals that education, and in particular, higher education, stifles any chance of a lively process of national development that could give sustainability and credibility to the way Brazil features on the international stage. For this reason, it is of great importance to address issues such as making access to higher education more democratic, training teachers to a high standard, inclusion and diversity, and interdisciplinarity.

Although Brazil has succeeded in becoming a modern society with the levels of development of an emerging power, its educational system still performs poorly. A strikingly perverse pyramidal framework prevails in education, which only allows a tiny minority of students to have access to higher education. According to the Brazilian Institute of Geography and Statistics (IBGE, 2010), 10.6% of the population over the age of 25 has completed higher education, 3.5%, in the same age bracket, is attending this level of education and only 11.1% of employees have

been educated at this higher level. The question of the professional qualifications of basic education teachers represents a serious problem for education in the country. Data from the School Census of 2011 (INEP, 2012) show that 26% of the teachers, who are involved in Basic Education, have not had any training at a higher education level. This can be seen as the main obstacle to the future prospects of national development.

The Development Plan for Education (BRAZIL, 2007a) and the Education For All Commitment (BRAZIL, 2007b) were enacted to tackle this problem of training teachers to become qualified. These measures allowed the formulation of the National Policy for the Professional Training of Teachers of Basic Education (BRAZIL, 2009), which was enacted with the aim of organizing initial and continuous training for professional teachers for the public networks. The internationalization of the teacher training program forms a part of this set of activities that represent the strategies for dealing with the contemporary challenges raised by the problem of training basic education teachers, ensuring inclusion and diversity in higher education and improving the quality of universities through expansion, retention of students and combating absenteeism. Efforts have been made to provide teachers with the minimum qualifications required by legislation for higher-level courses.

The legal basis for teacher training in Brazil

The most important legislation for the training of teachers in Brazil is illustrated in a chart issued by the National Board of Education. In the last ten years, this legal framework has been analyzed and discussed by civil society and the academic community and led to a set of official documents which show how far the debate has progressed and the current legislation regarding teacher training in Brazil, while also defining the features of training teachers in the country. The Brazilian Teacher Training Diploma course is now a legal requirement for teachers, and is fully recognized as an official academic qualification at the same level as normal and specialist degree courses.

The new teacher training curriculum should not be confused with the traditional degree courses that formerly provided students with

teacher training, and existed in Brazil for decades. The old model became known as “3+1” and entailed a combined three-year course of scientific training and one year of teacher training, which were independent of each other. This means that training courses cannot be reduced to an isolated part of the curriculum and separated from the rest of the syllabus. The reason for this is that the task of integrating knowledge with teaching and learning cannot be left to the teacher, who needs an opportunity to participate in the process by engaging in collective and systematic form of reflection. From this perspective, the planning of training courses should provide teaching situations in which future teachers can put into use the knowledge they acquire, while, at the same time stimulating others, from a different background that do not have their knowledge of the curriculum.

Challenges of the Internationalization of Teacher Education

On the basis of what has been outlined with regard to the training of teachers, there are some obstacles that need to be overcome. These arise from the structure and operation of training courses for teachers in Brazil, which differ substantially from the curriculum structures practiced in Europe, for example. In Brazil, the training of teachers occurs from the beginning of the undergraduate course. Brazilian legislation stipulates that the teacher must be trained from the beginning of the course in order to acquire a fixed teaching identity. Thus activities related to teaching or pedagogy are carried out from the 2nd year of the degree course which differs considerably from the pattern established in many of the countries of the Global North.

The Bologna Declaration (1999) envisaged the creation of a European area of higher education as a means of promoting the mobility and employability of its citizens. The adoption of an easily comprehensible system and comparable degrees was carried out by the implementation of the “diploma supplement”. This was a measure designed to provide graduates with an attached document including a description of the awarding institution, to aid employability and competitiveness. This certificate was essentially based on two main

areas – an undergraduate and postgraduate level. Access to the second level required the successful completion of the first cycle of studies, which lasted a minimum of 3 years. The degree awarded after the first cycle acted as an entrance qualification to the European labor market.

However, this structure has caused problems for teacher training in European countries (BUNNING; SHILELA, 2006). It has also been argued that the Bologna system of training teachers is incompatible with the requirements of Brazilian legislation with regard to teacher training. Despite these differences, international contacts and cooperation are in general important for the teacher training institutions (both for research and education), its staff and the students. The role of science and technology in society requires an international and interdisciplinary approach; there is no such program at this level in Brazil that also provides an opportunity for students to study abroad. This means that there is a need to prepare students, professionally and personally, for this new interdependent and global world.

Internationalizing the curriculum, together with student mobility and staff mobility, constitute the key features in the implementation phase of the process of internationalization, which involves international cooperation (BREMER; DER WENDER, 1995, p. 11). We will discuss the difficulties of achieving compatibility between the different systems so as to create a suitable environment for the mobility of training teachers in Brazil and thus allow them to carry out a part of their training abroad. We will use as an example the experience of the International Undergraduate Program for Teacher Training (PLI) between Brazilian Universities and Coimbra University in Portugal.

In the Coimbra Program several adjustments were needed and several steps were taken to meet the requirements of Brazilian legislation and the needs of students, while ensuring the availability of places at the University of Coimbra. This arrangement involved a considerable amount of goodwill among the institutions and teachers involved. We need organizational strategies that take account of the academic activities and services of the universities and add an international dimension to the main activities of a higher education

institution. Organizational strategies have initiatives which help to include an international dimension, or in other words to ensure that the activities discussed are institutionalized through adopting appropriate policies and administrative systems (KNIGHT; DE WIT, 1995, p. 17). The activities are mainly related to technical assistance and cooperation, together with extra-curricular activities and institutional services.

The first factor that should be borne in mind is the policy-making decisions that are adopted for the opening up of a dialogue between institutions, the organization of the structure and the institutional collaborative body. In our example, this work was undertaken by the Coimbra Group of Brazilian Universities (CGBU), CAPES Foundation, University of Coimbra and Brazilian Universities. This decision-making involves adopting an alternative approach to these organizational models, which is to regard the internationalization process as a continuous cycle. This involves being aware of the need for internationalization as well as its purpose and benefits for students, staff, faculties, and society; commitment on the part of all those involved; planning; its operation; an assessment review and enhancing the quality and effects of initiatives and progress on strategy and reinforcement (KNIGHT, 1994).

The second stage is the establishment of an architecture that allows different curriculum pathways for students doing a double degree, which can be made possible by the participating institutions. The internationalization of the curriculum includes subjects with an international syllabus, adopting comparative and subject-oriented approaches and interdisciplinary areas and intercultural studies (KNIGHT; DE WIT, 1995, p. 17). Moreover, sometimes it requires a new curricular structure that comprises three stages and takes into account the gap between the Brazilian academic periods (the academic year usually starts in March) and Higher Education in European countries (where the school year begins in September). The first course will be structured on a basis that is described in the Figure below, which provides the curriculum architecture and grid equivalence.

First cycle: TERM 1 to 3 (at Brazilian University):

Training in the specialist area
Teacher Training – subjects and practice

Second cycle: TERM 3 to 7 (at Coimbra University)

Training in the specific area
Teacher Training – disciplines and practice
Cultural and Linguistic preparation
Optional course (additional and / or supplementary)

Third cycle: TERM 7 to 10 (at Brazilian University)

Conclusion of training in specific knowledge
Additions to Curriculum required
Teacher Training – disciplines and practice
Internship Teaching
Professional certification

Figure 1. Curriculum Architecture

The third and most challenging stage involves the construction of a new curriculum or grid equivalence between compatible disciplines and different load paths. Here the curriculum is defined as any program of study, whether it is a full study program, a course or a module, which necessarily involves a certain amount of structured teaching. This can only be achieved through intensive dialogue and negotiation. Figure 2 shows, as an example of this work, the grid equivalence of the Teaching Degree Course in Mathematics, from the Federal University of Rio Grande do Sul. In the curricular chart, the particular subject-areas are in white lines, the teacher training subjects are in blue, the teacher training (practice) and internship teaching are in dark blue, and the optional and/or supplementary courses are in pink.

FIRST CYCLE: DISCIPLINES OF THE 1st TO 3rd SEMESTER, AT BRAZILIAN UNIVERSITIES	
SUBJECTS IN A BRAZILIAN UNIVERSITY	SUBJECT UC (EQUIVALENCE)
Computer Studies in Elementary Mathematics	
Foundations of Mathematics I A	
Analytical Geometry B	
Geometry I	
Arithmetic (Foundations)	
Mathematics (Foundations)	
Algebra I	
Linear Algebra I A	
Calculus and Analytical Geometry I A	
Geometry II MATHS	
Organization of the Basic School	Contemporary Pedagogy and Educational Dynamics
Educational Psychology I A	Educational Psychology
History of Education: History of Brazilian Schools and Pedagogy	History of Education
Educational Psychology II	Educational Psychology II
Philosophy of Education	Philosophy of Education
Trends in Mathematics Education	
Teaching Practice and Learning Mathematics Laboratory skills	
SECOND CYCLE: SUBJECTS OF 3rd TO 7th SEMESTER, AT UNIVERSITY OF COIMBRA	
SUBJECTS UC	SUBJECT BRAZILIAN UNIVERSITY (EQUIVALENCE)
Programming Methods I	
Programming Methods II	
Curves and Surfaces	
Geometry	
Linear Algebra and Analytical Geometry I	Linear Algebra I A
Infinitesimal Analysis I	Calculus and Analytical Geometry I A
Number Theory	Arithmetic (Foundations)
Linear Algebra and Analytical Geometry II	Linear Algebra II
Infinitesimal Analysis II	Calculus and Analytical Geometry II A
Discrete Mathematics	Combinatorial Mathematics I e II
Infinitesimal Analysis III	Real Analysis I
Differential Equations and Modeling	Mathematics Applications
Groups e Symmetries	Algebra III
Infinitesimal Analysis IV	Real Analysis I
Bodies and Algebraic Equations	Algebra II
Physics (Introduction) (*)	General Physics I e II
Probability	Probability I
Infinitesimal Analysis IV	Analysis B

Observation and Intervention Unit	Teaching Practice and Learning Mathematics Laboratory skills I	
Planning, Management and Assessment	Curriculum Organization, Planning and Assessment	
Curriculum Theory	Curriculum Theory	
Specialist Education I	Educational Intervention and Special Needs	
THIRD CYCLE: DISCIPLINES OF THE 7ST TO 10ST SEMESTER, AT BRAZILIAN UNIVERSITY		
DISCIPLINE BRAZILIAN UNIVERSITY	DISCIPLINE UC (EQUIVALENCE)	
Numerical Calculus A	Numerical Mathematics I	
Probability and Statistics	Statistics	
Complex Analysis	Complex Analysis	
Teaching Practice and Learning Mathematics Laboratory II		
Internship in Mathematics Education I		
Brazilian Sign Language (LIBRAS)		
Research in Mathematics Education		
Internship in Mathematics Education II		
Internship in Mathematics Education III		
Completion of Course Work		
Elective Discipline I		Elective Discipline I
Elective Discipline II		Elective Discipline II
Elective Discipline III		Elective Discipline III

Figure 2. Grid Equivalence of the Teaching Degree Course in Mathematics.

As it can be seen in Figure 2, the foreign universities have to allow Brazilian students to travel to study in specialist training courses as well as teacher training courses. This can often become an institutional problem and involves teachers of undergraduate and graduate courses. In addition to requiring the circulation of students from different undergraduate courses, for example, in the case of the mathematics degree course, students must attend lessons at the Department of Mathematics in the Faculty of Science and Technology, and the Faculty of Psychology and Education Sciences. This shared teaching involves a measure of goodwill and dedication on the part of the teachers and administrators.

The next stage involves the monitoring and assessment of the program. This is possible through the study support schemes financed by CAPES that are carried out every six months by Brazilian supervisors

at the University of Coimbra. These are designed to do the following: help new students become integrated in the university culture and adjust to the curricular requirements, monitor the development of the project, assess the progress of the schemes, maintain constant communication between the Brazilian Universities and the University of Coimbra (UC) and collate information about the program to generate and make available a database that can provide information for future projects. Evidently this makes the Program relatively expensive but it provides opportunities for other international experiences to be incorporated into teacher training.

The Methodology and Database

Provisional and final reports were analyzed and semi-structured interviews were conducted with the students who took part in the program (the recipients of scholarships in the period 2010-2012) with the aim of finding out if the curriculum that was employed was effective and suitable. Interviews were conducted with seven scholarship students from the Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS), either individually or in small groups. These were participants from the first session of the program and linked to courses in Physical Education, the Humanities and Mathematics.

The data processing involved analyzing the findings of the student reports as well as the interviews. An attempt was made to ensure that it was a rigorous analysis, which went beyond what seemed (from a simple reading of the document) to be the meaning. The preliminary analysis of the interviews involved arranging the material. The interviews were transcribed and the documents passed on to a “float reader” (BARDIN, 1979), which allowed the first theories to be sketched out and the establishment of indicators. These indicators are classified as comparative units for the thematic analysis of the coding modes and are employed to record the data that occurred with relative frequency in the interviews.

The units of analysis, which allow a description to be made of the relevant features of the findings (BARDIN, 1979, p.104), provide

guidance for coding and the choice of recorded units and categories. The recorded unit is the unit of meaning that codifies it and allows the text to be broken up and reconstructed. The selection of counting rules (or enumerating) was carried out on the basis of the frequency at which the recording unit appears and its regularity of occurrence, as well as the reasons for the internationalization of teacher training that is identified in the literature and compatible with the reasons shown in the official documents of CAPES. The units of analysis chosen from the documents were as follows: subjects with a specialist or scientific content, pedagogical subjects for professional training, extra-curricular activities, the process of adapting to and becoming a part of the academic and cultural environment of the UC and the personal human and social development of the students.

On the basis of these units it is possible to make a choice of the categories (classification and aggregation). In the analysis of content, the categories are representations or classes that bring a set of elements together (recorded units) because they have features in common. The categorization allows a large amount of information to be assembled at the expense of the layout and thus the correlation of the classes of events that is needed to put them in order. The categorization represents the transition from raw data to organized data. With the aid of the units of analysis it was possible to define the following as categories: the curricular framework for a double graduation course and the way this course is put into effect, intercultural development and the personal development of the students.

Discussion and Results

The academic activities that emerged from the curricular framework drawn up and negotiated by the universities proved to be suitable for the students, although there were serious gaps that were the source of problems or conflicts. The students thought that there was considerable improvement from the perspective of enhancing the capacities, skills, knowledge, attitudes and values of the students, when linked to a specialist area of knowledge. This unit of analysis is linked to

curricular activities that are aimed at developing technical and academic competencies. The interviews revealed that the activities that attracted the academic world at the UC were suitable but did not surpass what the students could have experienced in a Brazilian university.

The students expressed the view that the academic standards at UFRGS were superior to what they had experienced at the UC. The academic activities that most attracted the Brazilian universities like undergraduate research, extension activities, and academic monitoring programs, offered more scope and were of a higher standard when undertaken in Brazilian universities. Only one of the informants thought that the Mathematics course allowed a greater conceptual improvement and that being able to do a double graduation course at the UC provided an advantage in his academic training, since it would not be possible in a Brazilian university.

In the view of the informants, the academic activities linked to pedagogical training were carried out in a very poor manner. The information gathered suggests that some of the informants who had to study subjects connected to teacher training turned to other subjects that had not been envisaged in the planning (grid equivalence for double graduation) and took part in extra-curricular activities linked to the teaching profession. All of them complained about the lack of curricular activities concerned with teaching and pedagogical training.

The training of the students who were closely tied to specialist knowledge is carried out in a different way from that of the courses at the UC, and this was ascribed to the nature of the course, which laid a greater emphasis on Mathematics. A part of the problem can be attributed to the training structure at a graduate level, which has been established in accordance with the principles of Bologna, which operates in a climate or ethos that tends to concentrate on the training of skills and specialist content. The information gathered shows that the pedagogical training provided was not sufficient for the training of future teachers.

This gap was regarded as of crucial importance in affecting the way a teaching identity is established for the students. They claimed

that they had not acquired “a feeling of becoming a teacher” owing to the way the course was structured at the university. They insisted that they recognized that being granted a scholarship for double graduation at the university by the Brazilian Government entailed a commitment to becoming teachers and taking part in basic public education in the future. Nonetheless, some of them stated that “they did not see themselves in the position of being a teacher in a public school”, while others “could not imagine themselves as being teachers”. Instead, the students recognize the value of the experience of double graduation as an opportunity for “a distinct kind of training that can open doors for them to become professionals in the private teaching network in Brazil”, which has better working conditions and offers higher salaries.

The framework of the double graduation course and the way they were carried out caused difficulties for the students, mainly because they were linked to the academic organization of the university. One factor that was mentioned by all of them concerned the assessment procedures of the university, which initially caused difficulties. The Brazilian students, who are used to continuous evaluation, paid attention to their everyday progress in the classroom since they are used to having periodical assessment as a part of an analysis of their acquisition of learning. They were thus dissatisfied with the Coimbra model, which although based on models of continuous, mixed and final assessment, laid excessive weight on the final exam to the detriment of the work carried out during the term.

According to the testimony of one of the informants, “it was a shock to find out that a student did not have the power to manage his own life at the university; for example, it was not always possible to choose his kind of assessment because it was up to the teacher to make the decision”. This reaction suggests that the scholarship students were unable to adapt to the academic dynamics of the UC in a satisfactory way. These higher education students had experienced a long period of academic training and have thus established their own patterns, conceptions and approaches with regard to learning, strategies and regulations. As a result, they may find themselves in conflict with the kinds of learning and regulations that are expected and regarded as

appropriate in foreign universities (MARAMBE; VERMINT; BOSHUIZEN, 2011). For this reason, they must be well prepared and know what will be required and how to handle their studies in a foreign country.

It was also found that the university was unprepared to receive the Brazilian scholarship students. The information gathered shows that in spite of negotiations and attempts to form a syllabus that is compatible for both universities, the internal registers and academic protocols of the university were not flexible. The university was not prepared for the arrival of Brazilian students and for the requirements arising from the flow of graduate and post-graduate students. These initial problems caused disappointment and discontent, both among the students and the university lecturers.

The same lack of preparation was found in the PLI monitoring and assessment procedures carried out by the Brazilian supervisors. The scholarship students stated that they had difficulties in communicating and having access to these supervisors, which certainly added to the difficulty of adapting to the academic environment of the university and tackling their problems.

The second category that emerged from the data concerned the cultural training and enculturation that was fostered by the experience. The informants expressed the view that being integrated with the Portuguese community allowed them to form a broader view of culture and the international community. This process benefited from the feeling of togetherness in the international academic environment with other mobile academic students from different continents, which allowed students to extend their cultural horizons.

The initial difficulties of adapting to the Portuguese culture were bound up with a resistance to being embedded in the Portuguese cultural world. A part of the difficulties of intercultural learning, according to the students, was linked to the fact that it was a very large Brazilian community, “there are more than a thousand Brazilians at the university”, “it is very easy for us to be restricted to our core of Brazilians and this happens with other international communities too”.

Also, in the opinion of one of the informants, the fact that the scholarship students had not been invited to take part in the academic praxis² was a determining factor that made it difficult for them to become absorbed in the multicultural academic community, especially with the Portuguese students, because “all the social relations and space for socializing in the course occur within the academic praxis”.

Overcoming this initial challenge and establishing social relations with other cultural groups involved the support of the lecturers who sought to bring about the formation of multi-cultural working groups in the classroom activities. This even involved a personal attempt to seek their multicultural togetherness.

The interviews showed that all the scholarship students were given opportunities to take part in intercultural learning by being involved with the Portuguese community and living in “Republics”³ basically consisting of Portuguese students. They participated in the Academic Association of Coimbra in the form of trainers for the children’s football team in “the Benjamin Project”. They were athletes in the university “futsal” team. Some were members of the university’s Folklore Group. However, there were other students who did not take part in the activities of Portuguese groups or associations. Since this question of socializing had not been foreseen in the initial planning, the students did not feel compelled to become actively engaged in the local culture and remained alienated from an environment that allowed them to draw close to the Portuguese community in a friendly way.

There seems to be general agreement among the informants that the double degree course in Coimbra was of value to their personal development. This improvement was reflected in the following ways: signs of personal maturity, a vivid multicultural experience, the chance to broaden their personal horizons in both professional and cultural ways, and learning a foreign language through contact with students of different nationalities - these were the most significant benefits of their experience at the university. This information corroborates the value of the approach adopted by the PLI program.

² The academic praxis of the University of Coimbra is a complex web of ritual, formal and festive practices. It is the most visible part of the ceremonial acts that the university community ostensibly confers on the university (FRIAS, 2003).

³ The Republics, whose origins go back to the 14th Century, which form a part of the legends and social life of Coimbra and of the socio-cultural heritage of the country, are supported by the social services of the university.

The approach enables students to improve their competencies and entails broadening their skills, knowledge, attitudes and values. The ethos approach emphasizes the importance of creating a culture or climate within an organization to support international and intercultural perspectives and initiatives, while the process approach focuses on organizational, activities, policies and procedures within an international/intercultural dimension and the effects they can have on teacher training.

Conclusion

The “internationalization” of higher education in Brazil, which has gathered pace in recent years, has drawn on traditional areas of teaching at different levels and now reached the domain of teacher training. This trend is praiseworthy and reveals a conception of teacher training that has moved away from the commonplace cultural attitudes to a broader view of cultural, academic and personal training for teachers which must now take place in an increasingly globalized and multicultural society in Brazil.

The Internationalization of Higher Education in Brazilian teacher training programs involves a negotiation process that enables one to overcome the difficulties posed by the different structures and theoretical perspectives of teacher training. The experience of students in Portugal revealed these difficulties and also pointed the way to some possible solutions. However, before a similar program can be run in other non-Portuguese speaking countries, we still have to overcome the barrier of language. What has been shown to be one of the best means of fostering the process of internationalization involves Portuguese universities and seems to be one of the features that can lead to the expansion of the program to other Portuguese universities in 2012.

The concept of internationalization is important for teacher training in Brazil because it is related to competencies, ethos and procedures (ZHA, 2003). This theoretical background emphasizes the development of skills, knowledge, attitudes and values in students.

It also stresses the need for a culture or climate that values and supports international intercultural perspectives and initiatives and the integration or instilling of an international/intercultural dimension into teaching, research and educational services through a combination of a wide range of activities, policies and procedures.

The reasons for “internationalizing” teacher training in Brazil are consistent and appropriate although the strategies adopted may be enhanced in a way that can allow a teaching identity to be formed that is strengthened during the experience abroad. At the same time, the assessment of the program must take account of other factors apart from training in a specialist area and examine the intercultural and communicative knowledge and skills that are acquired by the students.

In seeking to discuss how the process of “internationalization” occurs in Brazilian teacher training, we are confronted with serious philosophic problems. The epistemological base of the teacher training course differs in a crucial way from the epistemological base that emerges from the Bologna agreement. However, this difference does not mean that the Brazilian framework must adapt to that of Bologna. We do not support this hypothesis because we are sure that the Brazilian model is relevant and appropriate for a type of training that is suited to a professional identity throughout the course. What is required is a curriculum that is compatible with what is appropriate for Brazilian teacher training. This has effectively begun in the experience recorded in this study although it does not represent an exemplary experience because it raises serious problems that still need to be addressed.

Received 15/04/2014

Approved 16/09/2014

References

ADAMS, J.; KING, C. **Global Research Report. Brazil. Research and collaboration in the new geography of science.** London: Thomson Reuters, 2009. Available at: <http://researchanalytics.thomsonreuters.com/grr/> (Accessed: 17 June 2012)

ALTBACH, P. G.; REISBERG, L.; RUMBLEY, L. E. (2009) **Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution.** A Report Prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization - UNESCO.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1979.

BOLOGNA PROCESS COMMITTEE. **The European Higher Education Area / Joint declaration of the European Ministers of Education convened in Bologna on 19 June 1999 (The Bologna Declaration),** 1999.

BRAZIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programemas.** Brasília, DF: MEC, 2007a.

_____. Presidência da República. **Decreto n° 6.094,** de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, DF, 2007b.

_____. **Decreto n° 6.755,** de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programemas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília, DF, 2009.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020.** Brasília, DF: CAPES, 2010.

BREMER, L.; VAN DER WENDE, M. (eds.) **Internationalising the curriculum in higher education**: experience in the Netherlands. (The Hague, The Netherlands Organization for International Co-operation in Higher Education.), 1995.

BUNNING, F.; SHILELA, A. **The Bologna Declaration and Emerging Models of TVET Teacher Training in Germany**, Magdeburg: InWEnt – UNEVOC, 2006.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Science Without Borders Programme**. 2011. Available at: <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/>> Accessed: 20 July 2013.

DE WIT, H. (Ed.) **Strategies for internationalization of higher education**: a comparative study of Australia, Canada, Europe and the United States of America. Amsterdam: European Association for International Education, 1995.

FRIAS, A. Praxe acadêmica e culturas universitárias em Coimbra. Lógicas das tradições e dinâmicas identitárias. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 66, p. 81-116, 2003.

GU, MINGYUAN. **Education in China and Abroad**: Perspectives from a Lifetime in Comparative Education (Hong Kong: Comparative Education Research Centre, University of Hong Kong), 2001.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estudos e Pesquisas Informação Demográfica e Socioeconômica**, n. 27. Síntese de Indicadores Sociais - Uma Análise das Condições de Vida da População Brasileira, 2010. Available at: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicsois2010/SIS_2010.pdf>. Accessed: 21 July 2012.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação superior: 2010** – resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012.

KNIGHT, J. Internationalization: Elements and Checkpoints. **CBIE Research**, no 7, Canadian Boreal for International Education, Ottawa, 1994.

_____. Internationalization Remodeled: definition, approaches, and rationales. **Journal of Studies in International Education**, v. 8, n. 1, p. 5-31, 2004.

KNIGHT, J. **Higher education in turmoil**: the changing world of internationalization. Rotterdam: Sense Publishers, 2008

KNIGHT, J.; DE WIT, H. Strategies for Internationalization of Higher Education: historical and conceptual perspectives, in H. De Wit (Eds.) **Strategies for Internationalization of Higher Education**: a comparative study of Australia, Canada, Europe and the United States of America, pp. 5-33. Amsterdam: European Association for International Education, 1995.

MARAMBE, K.N.; VERMUNT, J.D.; BOSHUIZEN, H.P.A. A cross-cultural comparison of student learning patterns in higher education. **High Education**, n. 64, p. 299-316, 2012.

SANTOS, B. S. **The Processes of Globalisation**. Eurozine, 2003. Available at: <<http://www.eurozine.com/articles/2002-08-22-santos-en.html>>. Accessed: July 2012.

THE ECONOMIST. **Education in Brazil**: studying the world – a huge scholarship programme could boost economic growth. São Paulo: 17 March 2012. Available at: <<http://www.economist.com/node/21550306>>. Accessed: June 2012.

ZHA, Q. Internationalization of Higher Education: towards a conceptual framework. **Policy Futures in Education**, v. 1, n. 2, p. 248-270, 2003.



UNIVERSIDADE ESTADUAL

Prédio da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) destinado aos cursos das áreas de Ciências Humanas, Letras e Artes, de Ciências Jurídicas e Ciências Sociais Aplicadas, além de atividades artístico-culturais. Fundado em 1958, abrigou as Faculdades de Filosofia, Farmácia, Odontologia e Direito. Com a criação da UEPG, em 1970, passou a ser a sede da instituição. Créditos: Marilson de Paula - Assessoria de Comunicação/UEPG.

DUAL DE PONTA GROSSA



O Programa de Apoio a Eventos no País como instrumento de políticas públicas de fomento à formação de professores da educação básica

The Support Program of Events in Brazil as a public policy instrument for encouraging the formation of basic education teachers

El Programa de Apoyo a Eventos en Brasil como instrumento de las políticas públicas para estimular la formación de docentes para la educación básica

Thaís Sautchuk Pimenta, mestranda do Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), e servidora pública federal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). E-mail: thaispimenta2006@yahoo.com.br.

Diogo Onofre Gomes de Souza, doutor em Bioquímica pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), com pós-doutorado na *University of London*, Inglaterra, e professor titular da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: diogo@ufrgs.br.

Luciana Calabró, doutora em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e bolsista de pós-doutorado da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: luciana.calabro.berti@gmail.com.

Resumo

Este trabalho é uma análise documental dos eventos apoiados pelo Programa de Apoio a Eventos no País (Paep), programa institucional da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), vinculada ao Ministério da Educação (MEC). O recorte desta

análise estuda eventos de dois momentos distintos voltados para o mesmo segmento: eventos apoiados em 2010 e destinados à formação de professores da educação básica, por ter sido esse o primeiro ano em que o referido programa contemplou tal segmento; e os apoiados em 2013, quatro anos após a referida ampliação de atuação. O estudo objetivou traçar o perfil dos eventos e correlacioná-los com quesitos como abrangência, temática e valores concedidos. Assim, os resultados podem ser utilizados como mecanismo de reflexão sobre as práticas governamentais, para propor melhorias que contribuam com o papel que este programa desempenha como instrumento de política pública de fomento à formação docente para a educação básica.

Palavras-chave: Paep. Políticas Públicas. Educação Básica.

Abstract

This study consists of a documentary review of events supported by PAEP, an institutional program of CAPES, under the Ministry of Education. It analyzes events undertaken at two distinct moments, aimed at the same segment. The events included those supported in 2010 designed to train basic education teachers (this being the first year that the program included this segment) and those supported in 2013, four years after initiation of the mentioned activity. The study was conducted in order to identify the profile of the events and correlate them with issues such as scope, theme and amount of funds granted. Thus, the results can be used as a mechanism for reflecting upon government practices, in order to propose improvements that contribute to the role that this program plays as a public policy instrument for encouraging the formation of basic education teachers.

Keywords: PAEP. Public Policies. Basic Education.

Resumen

Este estudio consiste en un análisis documental de los eventos apoyados por el PAEP, programa institucional de la CAPES, vinculada al

Ministerio de Educación. El corte de este análisis estudia los eventos de dos momentos diferentes dirigido hacia un mismo segmento: los apoyados en 2010 y destinado a la formación de maestros de educación básica, por haber sido el primer año que referido programa consideró dicho segmento; y los apoyados en 2013, cuatro años tras la referida innovación. El estudio buscó perfilar los eventos y correlacionarlos con cuestiones como el alcance, la temática y los valores concedidos. Así, los resultados pueden ser usados como mecanismo para la reflexión sobre las prácticas de gobierno, de modo a proponer mejoras que contribuyen a la función que este programa desempeña como instrumento de las políticas públicas para estimular a la formación de docentes para la educación básica.

Palabras clave: PAEP. Políticas Públicas. Educación Básica.

Introdução

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) foi criada em 11 de julho de 1951, por meio do Decreto nº 29.741, como uma comissão destinada a promover o aperfeiçoamento de pessoal de nível superior, tendo sido o educador Anísio Spínola Teixeira seu grande idealizador, designado secretário-geral dessa comissão. Assim, autonomia, boas ideias e liderança institucional tornaram-se marcas dos primeiros anos do órgão.

Ao ser reconhecida, na década de 80, como Agência Executiva do Ministério da Educação (MEC) junto ao Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia, coube à Capes elaborar, avaliar, acompanhar e coordenar as atividades relativas ao ensino superior.

No entanto, em 2007, por meio da Lei nº 11.502, aprovada por unanimidade pelo Congresso Nacional, foi criada a Nova Capes, que, desse momento em diante, passou também a induzir e fomentar a formação inicial e continuada de professores para a educação básica.

Recuperava-se, assim, a essência do pensamento de Anísio Teixeira quanto à necessidade de valorização da escola primária e da

formação de seus professores, bem como do papel da pós-graduação e do ensino superior na qualidade da educação brasileira.

Nesse processo, a Capes investiu na criação de programas específicos, cujos princípios se orientassem pela equidade e pela excelência na formação docente, bem como pela produção e disseminação do conhecimento, da mesma forma que empregou esforços na readequação dos programas já existentes, para que eles se adaptassem à nova atribuição.

Nesse sentido, merece destaque o Programa de Apoio a Eventos no País (Paep), que, ao conceder auxílio financeiro para a realização de eventos de curta duração, tem como um de seus objetivos intrínsecos o incentivo ao compartilhamento e à propagação do saber.

Então, o Paep, inicialmente voltado a eventos de curta duração que se relacionavam unicamente à pós-graduação, em 2010, a fim de se adequar à nova atribuição institucional, passou também a contemplar eventos que visassem à formação e à melhoria do quadro docente da educação básica.

Considerando a relevância do Paep, esta pesquisa tem o propósito de avaliar os primeiros anos do referido programa para o segmento destinado à formação de professores da educação básica, visando conhecer aspectos desse período a fim de, se necessário, sugerir melhorias. Com isso, pretende contribuir com as políticas públicas de difusão do conhecimento para a sociedade, em especial para a comunidade escolar pública brasileira.

Para tanto, a presente pesquisa traça o perfil dos eventos, correlacionando quesitos como abrangência, temática, público-alvo, distribuição regional, entidades organizadoras e valores concedidos. Ressalte-se que o ano de 2010 foi selecionado por ter sido o primeiro ano em que o Paep contemplou eventos voltados para a formação de professores da educação básica. Já o ano de 2013 (último ano com dados consolidados) foi selecionado a fim de que fosse possível analisar o transcurso dos quatro anos de existência do programa voltado para o segmento da educação básica.

Referencial teórico

Com base no contínuo aprimoramento das políticas públicas governamentais e de modo a fomentar a educação brasileira, a Capes, desde 1951, vem desempenhando papel fundamental na expansão e na consolidação da pós-graduação *stricto sensu* no país. No entanto, em 2007, a instituição passou também a atuar na formação de professores da educação básica, ampliando, assim, o alcance de suas ações na formação de pessoal qualificado.

O diagnóstico apresentado ao longo desse documento (PNPG) indica que a expansão do sistema deve ter quatro vertentes: a capacitação do corpo docente para as instituições de Ensino Superior, a qualificação dos professores da educação básica, a especialização de profissionais para o mercado de trabalho público e privado e a formação de técnicos e pesquisadores para empresas públicas e privadas (CAPES, 2004, p. 48).

A Capes possui, então, como pilares de sua missão institucional a indução e o fomento à formação inicial e continuada de professores para a educação básica, nos formatos presencial e a distância, bem como o acesso e a divulgação da produção científica. Trata-se da geração e da transferência da informação científica, como também do estímulo para a participação da sociedade como um todo em tais processos.

Desse modo, defende-se a ideia de que a informação e o conhecimento fluem rapidamente, dando lugar à inteligência coletiva, o que reconceitualiza o saber.

A comunicação científica é, portanto, a disseminação de dados e das novas descobertas, a interação da comunidade científica e a legitimação pelos seus pares. Dessa maneira, torna-se necessário identificar e conhecer quais áreas estão gerando essas novas informações, qual a evolução mais antiga e a mais recente que tiveram e a tendência evolutiva que apresentam (ALMEIDA; GUIMARÃES, 2013, p. 13).

Reforçando o conceito a respeito da importância de compartilhar o saber, a fim de colocá-lo a serviço do homem, tendo em vista que o conhecimento possui valor pelos resultados práticos que possa gerar, o educador Anísio Teixeira inseriu como objetivo do programa universitário

implantado em 1953 o apoio à realização de eventos científicos. Segundo Machado (2005), o compartilhamento do conhecimento tem sido a base da inovação e da produção de novos conhecimentos.

Então, ao comparar épocas, verifica-se que, se na França do século XVIII, os autores expressavam-se na língua pátria e faziam-no por meio de artigos, peças de teatro, contos, por exemplo (ANDERY et al., 2007, p. 328), no mundo contemporâneo, o saber é difundido, entre outras ocasiões, em encontros, em reuniões, em eventos.

Nesse período (século XVIII), começa-se a defender a idéia de que a superação da ignorância leva ao progresso, de que a sociedade do presente é melhor que a do passado; a idéia de que o acúmulo do conhecimento obtido levará, por sua própria direção interna à obtenção de uma sociedade cada vez melhor (ANDERY et al., 2007, p. 335).

Partindo desses pressupostos e consciente de que os professores são peças centrais na construção das mudanças na educação, a Capes, por meio do Paep, apoia eventos voltados para a formação de professores da educação básica, estimulando em docentes e discentes a troca de experiências e o pensamento criativo.

A escola deixou de ser o único lugar de legitimação do saber, já que existe uma multiplicidade de saberes que circulam por outros canais, difusos e descentralizados, sendo este um dos desafios mais fortes que o mundo da comunicação propõe ao sistema educativo (BARBERO, 2002, p. 6).

Desse modo, Gruzman e Siqueira (2007) ressaltam que o conceito de educação tende a se alargar para outros espaços sociais, onde diferentes saberes vindos da cultura oral, audiovisual e letrada estão disponíveis. Portanto, é importante promover o compartilhamento e a disseminação de uma cultura científica e tecnológica como fator de inserção dos cidadãos na sociedade, destacam Sasseron e Carvalho (2011).

Conforme Andery et al. (2007), é no processo de busca da satisfação de suas necessidades materiais que o homem trabalha, transformando a natureza, produzindo conhecimento e criando-se a si mesmo.

A educação é um dos mais complexos desafios da sociedade contemporânea. Está ligada à conquista da cidadania, à consolidação das democracias, à participação social, à inserção no mundo do trabalho, à capacidade de inovar e produzir novos conhecimentos, à convivência pacífica e à tolerância, à qualidade de vida, entre tantos outros aspectos (BRASIL, 2014, p. 8).

Portanto, o Paep contribui com a dinamização do intercâmbio de conhecimento: pelas ações que promove, pelo modo como proporciona a interação de pessoas e pela construção de alternativas, entre outros aspectos. E essa dinâmica está de acordo com Freire (1982): é importante que os homens se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensamento, sua visão de mundo, manifestada implícita ou explicitamente nas suas sugestões e nas de seus companheiros; é importante uma educação libertadora.

A comunicação torna-se, então, elemento integrador em todas as fases do processo de pesquisa – da investigação à divulgação e à incorporação social dos resultados –, promovendo em todas as áreas avanços no conhecimento, como afirma a publicação *Educação & Sociedade – Revista de Ciência da Educação*, em edição de 1978.

Esse meio (os eventos) tanto pode contribuir com a integração de pessoas, quanto para proporcionar a circulação das ideias científicas, tecnológicas, culturais e estimular estudantes, pesquisadores ao estudo de determinado assunto e proporcionar subsídios para a criação de políticas públicas, parcerias, entre outros (OLIVEIRA et al., 2012, p. 52).

Não basta realizar um estudo e constatar seus resultados; é preciso dar a estes, utilidade, de modo a aperfeiçoar políticas públicas a fim de torná-las ainda melhores instrumentos de fomento à educação. Segundo Barroso (2005), é esse o grande desafio que se impõe a todos os que continuam a acreditar na necessidade de provermos coletivamente um serviço público que garanta o pleno direito à educação.

Dessa forma, a presente pesquisa, ao analisar os eventos voltados para a educação básica apoiados pelo Paep em 2010 e em 2013, descreve correlações entre suas características, de forma a contribuir com a atuação do governo no que diz respeito ao aperfeiçoamento

de políticas públicas, a fim de torná-las relevantes instrumentos de melhoria da educação.

A história é vista, assim, como um conjunto de fases imóveis em si mesmas, que num contínuo se substituem umas às outras, de forma que cada estágio é superior ao anterior, decorrência necessária deste e preparação, também necessária, para o próximo estágio, até que se chegue, finalmente, ao estado superior (ANDERY et al., 2007, p. 379).

Nesse contexto, Becker (2010) afirma que a avaliação não é um fim em si mesmo, mas um instrumento que deve ser utilizado para corrigir rumos e pensar no futuro .

Material e método

Este trabalho, de abordagem qualitativa e quantitativa, conforme prescrevem Lüdke e André (1986), objetivou traçar o perfil dos eventos apoiados pelo Paep em 2010 e em 2013, no que diz respeito à abrangência, à temática, ao público-alvo, à distribuição regional, às entidades organizadoras e aos valores concedidos. Seu foco essencial, como afirma Triviños (1987), “reside no desejo de conhecer a comunidade, seus traços característicos, seus agentes”.

A amostra, portanto, é do tipo intencional, de acordo com Gil (1999), tomando-se por base os eventos voltados para a formação de professores da educação básica, explicitamente assim declarados na ocasião da submissão da respectiva proposta. Dessa forma, 302 processos, 78 relativos a 2010 e 224 referentes a 2013, constituíram os documentos analisados.

Diante do exposto, a presente investigação tem o intuito de se tornar uma ferramenta capaz de contribuir com melhorias nas políticas públicas de fomento à educação, por meio do estímulo à utilização do referido programa institucional, de modo a ampliar o número de eventos voltados à formação de professores da educação básica, a fim de que, como forma de atualização profissional, resulte em oportunidades de aprimoramento intelectual desses atores.

O êxito do Paep é diretamente proporcional à frequência de interações decorrentes dos encontros de grupos sociais com objetivos afins, de modo a promover trabalhos colaborativos e cooperações em escala inimaginável.

A evolução da ciência perpassa a produção científica e a difusão social do conhecimento, e parece ser consolidada a partir de estudos e análises dos suportes documentais que veiculam as pesquisas em cada área. A pesquisa, portanto, uma vez realizada, precisa ser comunicada para que as informações possam disseminar o conhecimento científico (DUARTE et al., 2004, p. 174).

Para tanto, realizou-se uma pesquisa documental, segundo Marconi e Lakatos (2008), a fim de coletar informações dos processos físicos quanto às particularidades dos eventos apoiados pelo Paep. Conforme Witter et al. (1990), a pesquisa documental é aquela cujos objetivos ou hipóteses podem ser verificados por meio de análise de documentos bibliográficos ou não bibliográficos, requerendo metodologia (coleta, organização, análise de dados) compatível com os mesmos.

Salienta-se, então, que as referidas coletas ocorreram nos dias 4 e 5 de junho de 2014, para os eventos de 2010, e nos dias 19 e 20 de agosto de 2014, para os eventos de 2013, tendo sido feitas, ambas, nas dependências da Capes, em Brasília, Distrito Federal.

Ao consultar o processo físico referente a cada evento em questão, foram extraídas, entre outras, informações sobre o público-alvo estimado, a abrangência determinada pelo consultor *ad hoc* em seu parecer e a temática por nós categorizada a partir do título do evento e de sua descrição na proposta submetida ao programa.

Para a coleta de dados correspondentes à temática, segundo Bardin (1979), foi adotada a técnica de análise de conteúdo, feita a partir da descrição dos conteúdos das mensagens e de unidades de registros correspondentes à variável em questão.

É importante salientar que, no presente estudo, as 23 temáticas definidas foram reunidas em 7 categorias, por serem percebidas

como pertencentes a áreas afins, da forma a seguir: 1) Artes/Letras (temáticas Artes e Letras); 2) Ciências Ambientais (temáticas Ciências Ambientais, Geociências e Geografia); 3) Ciências Humanas e Sociais (temáticas Ciências Humanas, Ciências Sociais, Filosofia, História, Pedagogia e Sociologia); 4) Educação (temática Educação); 5) Educação Física (temática Educação Física); 6) Ensino, Educação em Ciências (temáticas Biologia, Ciências, Ensino, Ensino de Ciências Matemáticas, Física, Física/Matemática, Matemática e Química); 7) Multidisciplinar (temáticas Multidisciplinar e Turismo).

Foram, então, feitas correlações entre as informações coletadas, a fim de identificar nos eventos voltados para a educação básica: a abrangência, se regional, nacional ou internacional; a distribuição regional, entre Norte, Nordeste, Sul, Sudeste ou Centro-Oeste; o perfil das instituições organizadoras dos eventos; as temáticas contempladas; os segmentos de público-alvo estimado, se alunos de graduação, alunos de pós-graduação, professores/pesquisadores, professores da educação básica, profissionais liberais ou participantes do exterior; os valores concedidos.

Segundo Bauer (1967), existe grande esperança de que, com a organização de sistemas abrangentes de indicadores sociais, os governos nacionais possam orientar melhor suas ações, proporcionando níveis crescentes de bem-estar social, redistribuindo melhor as riquezas geradas e superando as iniquidades do desenvolvimento econômico acelerado.

Resultados: análise e discussão

Com base na consciência de que, para solucionar uma série de questões de importância social e econômica, é preciso uma convergência de disciplinas e a criação de espaços científicos para esses novos saberes, depreende-se que uma ampla formação de recursos humanos de alta qualidade é a maneira mais segura de nos prepararmos para o futuro. Conforme Bustelo (1982), o aparecimento e o desenvolvimento dos indicadores sociais estão intrinsecamente ligados à consolidação das atividades de planejamento do setor público ao longo do século XX.

De acordo com Oliveira et al. (2012), os investimentos são essenciais para compor o necessário na formação do professor da educação básica e nos demais níveis da educação. Desse modo, os sistemas educacional e de ciência, tecnologia e inovação, indissociáveis entre si, são permanentemente oxigenados financeiramente por intermédio de linhas orçamentárias distintas, sendo uma delas o Paep, da Capes.

A história das agências de fomento à pesquisa e ao desenvolvimento tecnológico remonta aos anos 1950 e 1960. O Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) foram instituídos em 1951, e a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), primeira agência estadual, em 1960 (FARIA et al., 2011, p. 53).

Objetivando fornecer subsídios para uma gradual reflexão e melhor entendimento das oportunidades construídas a fim de auxiliar no modo de construção profissional do docente que resultem em novas metodologias de ensino, além de uma nova forma de ver a profissão do professor, a presente pesquisa procurou compreender a inter-relação de características dos eventos apoiados pelo Paep em 2010 e em 2013. Para Bourdieu (2002), é fundamental pensar sociologicamente o social, isto é, pensar a produção do conhecimento sobre o social.

Conhecer o humano é, antes de mais nada, situá-lo no universo, e não separá-lo dele. Assim, todo conhecimento deve contextualizar seu objeto, para ser pertinente. ‘Quem somos?’ é inseparável de ‘Onde estamos?’, ‘De onde viemos?’, ‘Para onde vamos?’ (MORIN, 2000, p. 47).

A Figura 1 retrata o aumento do número total de eventos (de 1.117 para 1.902) apoiados pelo Paep no período entre 2010 e 2013, voltados para a pós-graduação (de 1.039 para 1.678 – 61%) e para a formação de professores da educação básica (de 78 para 224 – 187%). Isso pode estar relacionado com o que expressa Kuhn (1990): “num ciclo contínuo e permanente, a ciência caminha face à troca de paradigmas, trazendo consigo uma nova visão da práxis científica, incorporando novos temas prioritários, técnicas e métodos, hipóteses e teorias”.

Demonstra-se também, na Figura 1, o crescimento do valor total (em milhões de reais) concedido anualmente (de R\$ 20.907.900 para R\$ 44.323.322), para eventos da pós-graduação (de R\$ 19.964.400 para R\$ 40.926.122, ou seja, 105% de aumento) e para os da educação básica (de R\$ 943.500 para R\$ 3.397.200, ou seja, 260% de aumento). É importante ressaltar que estão incluídos nos valores concedidos os auxílios suplementares, denominados aditivos.

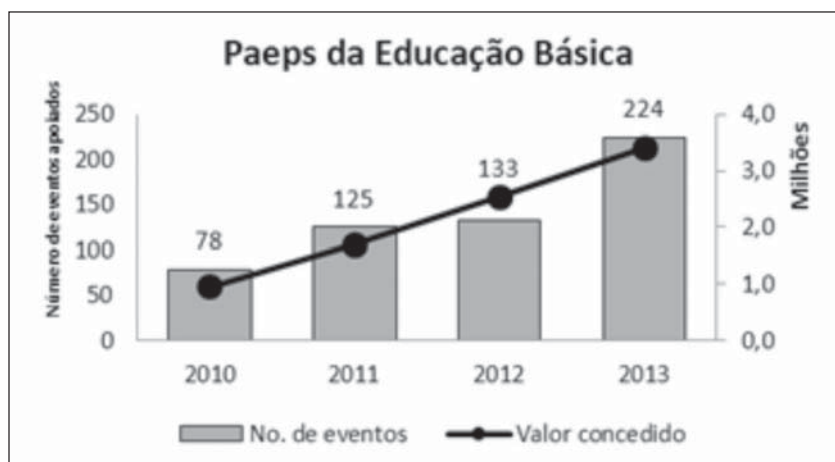


Fonte: CGSR/Capes, junho de 2014.

Figura 1. Evolução total do número de eventos apoiados pelo Paep e do valor anual (em milhões de reais) concedido

Desse modo, demonstra-se que os investimentos públicos no Paep vêm aumentando progressivamente ao longo dos anos (Fig. 2), acompanhando o crescimento global dos investimentos da Capes. Conforme consta no Relatório de Gestão da Capes 2004-2010, “o crescimento da pós-graduação e das atividades vinculadas às novas atribuições da Capes se apoiou na significativa expansão orçamentária ocorrida nos últimos anos”.

A Figura 2, ao analisar separadamente a evolução referente aos eventos voltados apenas para a formação de professores da educação básica, demonstra, em um período de quatro anos, um aumento de 260% no auxílio concedido pelo Paep. Constata-se, assim, que, do primeiro ano em que esse programa contemplou tal modalidade para o ano de 2013, o montante total apoiado pelo programa praticamente triplicou.



Fonte: CGSR/Capes, junho de 2014.

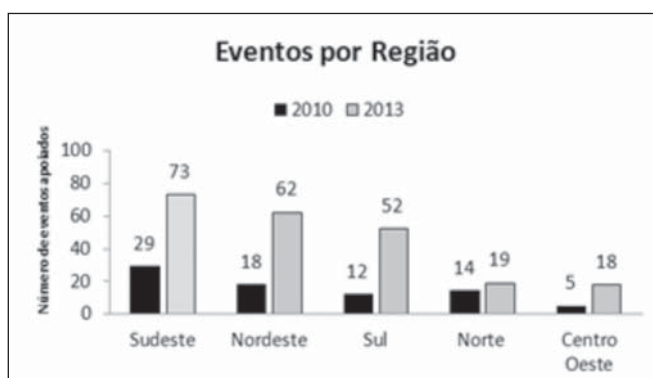
Figura 2. Evolução do número de eventos apoiados pelo Paep/Educação Básica, entre 2010 e 2013, e do valor anual (em milhões de reais) concedido para esse segmento

No entanto, é preciso ressaltar que, segundo Pimenta, Calabró e Souza (2014), as diferentes combinações de articulação entre os atores e o meio resultam em diferentes formas de cooperação e de relação com a pesquisa e o desenvolvimento, em prol do bem comum. Por isso, conforme a publicação *Educação & Sociedade – Revista de Ciência da Educação* (1978), “diante da impossibilidade de lidar isoladamente com o excesso de informações disponíveis e mutáveis, a integração com outras pessoas com a mesma finalidade garante o sucesso do empreendimento e os resultados favoráveis da ação”.

Além da formação profissional e das atividades de pesquisa, um tópico importante na carreira de pesquisador se refere às comunicações científicas. A participação em congressos na região, no país e no exterior é uma boa forma de intercambiar informações, além de ser também uma importante forma de atualização profissional (BERNARDES; MORAIS, 2010, p. 31).

Desse modo, ao pesquisarmos as características inerentes aos 78 eventos apoiados pelo Paep para a educação básica em 2010, bem como aos 224 eventos apoiados pelo programa para a educação básica

em 2013, foi possível notar a distribuição geográfica dos recursos e a quantidade de eventos realizados por reunião de áreas temáticas, bem como o valor médio concedido. De acordo com Machado (2005), o pesquisador precisa ter acesso ao conhecimento científico em sua área, uma vez que a informação e o conhecimento são insumos básicos no processo de trabalho científico e intelectual.



Fonte: CGSR/Capes, junho de 2014.

Figura 3. Distribuição regional, em 2010 e 2013, dos eventos apoiados pelo Paep/ Educação Básica

A Figura 3 demonstra que o Sudeste, tanto em 2010 como em 2013, foi a região com maior número total de eventos para a educação básica. No entanto, o maior crescimento regional no período ocorreu no Sul, onde o aumento do número de eventos foi de 333%. O Norte não acompanhou tal crescimento, tendo aumentado seu número de eventos em apenas 35%, enquanto que as demais regiões cresceram mais de 100%.

O conhecimento do significado, dos limites e potencialidades dos indicadores sociais pode ser de grande utilidade para os diversos agentes e instituições envolvidos na definição das prioridades sociais e na alocação de recursos do orçamento público (JANNUZZI, 2002, p. 53).

A institucionalização da ciência brasileira é relativamente recente, uma vez que a atividade científica no país começou a dar seus primeiros passos no século XIX e início do século XX, escrevendo, desde

então, uma rica história, com a produção de trabalhos científicos e tecnológicos importantes e de destaque mundial.

Assim, de acordo com Pecqueur e Guimarães (2012), “a universidade é considerada como tendo um papel especial no desenvolvimento econômico, devendo assumir uma terceira e nova missão (juntamente com o ensino e a pesquisa) que é a de ser um agente do desenvolvimento”.



Fonte: CGSR/Capes, junho de 2014.

Figura 4. Distribuição por Entidade Organizadora, em 2010 e 2013, dos eventos apoiados pelo Paep/Educação Básica

A Figura 4 mostra que, em todas as regiões do país, as principais entidades organizadoras dos eventos foram, em 2010 e em 2013, as instituições de ensino superior (IES) públicas. Segundo Duarte et al. (2004), a produção científica no Brasil está ligada às universidades e aos centros de pesquisa, que reconhecem a importância da realização de pesquisas, pois é por meio delas que se consolida o saber, garantindo a evolução da ciência e da sociedade.

Cabe ressaltar que no Sul e no Sudeste as IES privadas assumem a segunda posição da lista. Note-se que, em se tratando de eventos voltados para a formação de professores da educação básica, as Secretarias de Educação figuram em último lugar dessa classificação, mesmo tendo seu crescimento quadruplicado em número de eventos de 2010 para 2013.

Curiosamente, a área com maior crescimento nos últimos anos foi justamente aquela que foi criada há uma década, a área interdisciplinar. Ela foi criada em 1999, quando o professor e engenheiro Luiz Bevilacqua propôs à Capes a formação de uma comissão na qual propostas de cursos que não se encaixassem nos cânones disciplinares pudessem ser consideradas (BRASIL, 2011, p. 42).

Com base na Figura 5, depreende-se que o conjunto de temáticas, que permaneceu o mesmo nesse período, categorizado como “Ensino, Educação em Ciências”, formado por Biologia, Ciências, Ensino, Ensino de Ciências Matemáticas, Física, Física/Matemática, Matemática e Química, foi o que contemplou maior número de eventos, tanto em 2010 como em 2013. No entanto, Artes/Letras cresceu oito vezes nesse período, seguido respectivamente das temáticas Multidisciplinar e Ciências Ambientais. Já Educação Física apresentou menor crescimento: apenas 33%.



Fonte: CGSR/Capes, junho de 2014.

Figura 5. Distribuição por temáticas categorizadas, em 2010 e em 2013, dos eventos apoiados pelo Paep/Educação Básica

Salienta-se, assim, a relevância do Paep ao proporcionar a realização de eventos, uma vez que estes se tornam importantes oportunidades de compartilhamento de informações, por serem ocasiões propícias à potencialidade da transformação do saber teórico em prático. De acordo com Oliveira et al. (2012), “não basta apenas produzir (conhecimento), é preciso disseminar o que se produziu, de maneira clara e de fácil entendimento”.



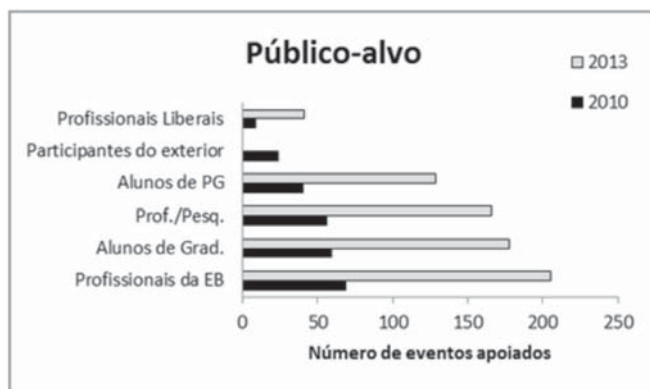
Fonte: CGSR/Capes, junho de 2014.

Figura 6. Distribuição por abrangência, em 2010 e em 2013, dos eventos apoiados pelo Paep/Educação Básica

A Figura 6 demonstra que foi realizado, em 2010 e em 2013, um maior número de eventos com abrangência regional, cujo crescimento nesse período duplicou. Seguiram-se os eventos de abrangência nacional e, por último, os de abrangência internacional, com crescimento de apenas 37%.

Enfim, foi percebido que as teorias difundidas sobre Educação são mais do que propostas para situações ideais, mas são base para a resolução dos problemas enfrentados diariamente pelo professor que incansavelmente tem o objetivo de formar indivíduos conscientes do seu papel, que seja crítico quanto a tudo que permeia sua vida (ARAÚJO et al., 2008, p. 179).

Desse modo, um dos maiores desafios do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) é a formação de pessoal para a educação básica, uma vez que a maioria dos jovens não vê na docência uma profissão a seguir. Segundo Faria et al. (2011), “há que se despertar no aluno a curiosidade pelos fenômenos e experimentos, e praticar em ele sua criatividade, além de oferecer-lhe uma visão completa e interdisciplinar sobre a natureza, tornando o aprendizado um prazer”.



Fonte: CGSR/Capes, junho de 2014.

Figura 7. Público-alvo, em 2010 e em 2013, dos eventos apoiados pelo Paep/Educação Básica

Com base na Figura 7, depreende-se que predominam os profissionais da educação básica (EB) e os alunos de graduação como público-alvo dos eventos, tanto em 2010 como em 2013. Nota-se, ainda, o aumento da participação de alunos da pós-graduação (PG), cujo crescimento foi de 222% no período. No entanto, em 2013 percebeu-se que foi indesejavelmente ausente a presença de participantes do exterior.

Existem muitas iniciativas para esse fim (formação de professores da educação básica), mas é necessário que o governo e a sociedade continuem investindo nas políticas públicas voltadas para a melhoria da educação básica e, conseqüentemente, na qualidade de vida de toda a comunidade educacional (OLIVEIRA et al., 2012, p. 76).

A totalidade de recursos concedidos por região, em 2010 e em 2013, foi maior para o Sudeste (R\$ 305.000,00, em 2010, e R\$ 1.132.000,00, em 2013), equivalendo a 33% do montante total do ano em 2013. No entanto, o valor médio de recursos concedidos por evento em 2010 foi maior na região Norte (R\$ 14.000,00), tendo sido em 2013 maior no Sudeste (acima de R\$ 15.000,00), concessão praticamente equiparada à do Sul e à do Centro-Oeste nesse ano.

No que diz respeito à concessão de recursos por abrangência, tanto em 2010 como em 2013, os eventos regionais receberam maior aporte total de recursos, tendo, nesse caso, a concessão praticamente quadruplicado em 2013 (R\$ 2.234.000,00) em relação a 2010 (R\$ 575.000,00). Já quanto à concessão por evento, os eventos internacionais são os que apresentam maiores valores – o crescimento foi de 41%, tendo cada evento dessa abrangência recebido, em 2010, o valor médio de R\$ 17.000,00 e, em 2013, R\$ 24.000,00.

Quanto aos recursos concedidos, no que se refere às temáticas categorizadas, em 2010, o maior montante foi para Ensino e Educação em Ciências (R\$ 380.000,00), seguida da temática Educação (R\$ 166.000,00). Em 2013, a temática Ensino e Educação em Ciências permaneceu no topo do montante de recursos concedidos, com R\$ 1.085.500,00, precedida da temática Multidisciplinar, cuja concessão foi de R\$ 714.000,00. No entanto, o valor médio por evento em 2010 foi maior para as temáticas Educação e Multidisciplinar (cerca de R\$ 14.000,00 para cada); em 2013, o maior valor foi para as temáticas Educação e Artes/Letras (acima de R\$ 17.000,00 para cada).

Considerações finais

Considerando o tamanho da rede pública de ensino brasileira, o número de eventos pode ser considerado baixo, entretanto, o crescimento de 2010 a 2013 é impressionante no que se refere: i) ao número de eventos apoiados; ii) ao volume de recursos alocados; iii) ao percentual de eventos voltados para a área da educação básica em relação aos da pós-graduação (7% e 93% em 2010 e 12% e 88% em 2013, respectivamente).

Surpreende ainda o fato de as regiões brasileiras menos desenvolvidas (Norte e Centro-Oeste) serem as que realizaram o menor número de eventos nesse período – e a região Norte foi a que apresentou o menor crescimento entre 2010 e 2013.

Nota-se que, embora os eventos analisados tenham grande relevância para o segmento da educação básica (visto a temática

predominante ser Ensino e Educação em Ciências, e o público-alvo ser constituído por profissionais da educação básica e alunos de graduação), as principais entidades organizadoras desses eventos são IES. Esse fato demonstra, portanto, o envolvimento das instituições públicas de ensino superior nos referidos eventos, o que pode estar refletindo a exigência do título de doutor (requisito do programa nos anos analisados) para presidir tais eventos.

A clara abrangência regional, em face das abrangências nacional e internacional, é uma característica que reflete o envolvimento de atores voltados aos eventos da educação básica, considerando especialmente o público-alvo frequente de profissionais da educação básica. Portanto, é compreensível que os eventos sejam regionais devido à enorme dificuldade de deslocamento em grandes distâncias desse segmento.

Sumarizando, este estudo indica que, em 2010, bem como em 2013, os eventos voltados para a educação básica foram fundamentalmente de abrangência regional, propostos e organizados por IES públicas, predominantemente na área de Ensino e Educação em Ciências. De forma muito contundente, fica claro que as Secretarias de Educação têm uma participação muito pequena no programa.

Este trabalho indica também que o investimento pela Capes nesses eventos, incluindo os voltados para a educação básica, aumentou de forma impressionante no período analisado. De acordo com Pimenta, Calabró e Souza (2014), este estudo aponta alvos extremamente relevantes que podem ser focados pelas agências de fomento para viabilizar o aperfeiçoamento de suas políticas públicas, com o objetivo de aprimorar a educação básica no Brasil.

A informação e, principalmente, o conhecimento são tanto insumos como produtos cada vez mais importantes para a produção cultural, econômica, artística, intelectual e, assim, para o desenvolvimento econômico e social. Por essa razão, é importante que estejam acessíveis e disponíveis para a maior parte dos cidadãos (MACHADO, 2005, p. 2).

Assim, o presente estudo pretende, além de divulgar resultados, dar subsídios para que o Paep seja aperfeiçoado e consiga atingir um

patamar de maior relevância social. Segundo Cowen et al. (2012), “a primeira dificuldade é o fato de termos uma grande parte da história ainda não conhecida, e de não dispormos de mão de obra para torná-la visível”.

Uma possível contribuição, que poderia ser obtida com futuros estudos, seria a avaliação da rede de relações, tanto entre os pesquisadores quanto entre as instituições, fomentando novas conclusões sobre a natureza da colaboração entre pesquisadores (HOCAYEN-DA-SILVA, 2008, p. 676).

Primar por uma educação de qualidade, que promova a formação humana e profissional, bem como estimular a produção e a disseminação do saber levam-nos a crer que o estabelecimento de mecanismos de incentivo deva ser um papel exercido com muita responsabilidade por todos os agentes do sistema, agentes estes que fazem parte do importante corpo gerencial das políticas pública de fomento à educação brasileira.

Recebido em 04/11/2014

Aprovado em 15/12/2014

Referências

ALMEIDA, E. C. E. de; GUIMARÃES, J. A. **A pós-graduação e a evolução da produção científica brasileira**. São Paulo: Senac, 2013.

ANDERY, M. A. et al. **Para compreender a ciência**: uma perspectiva histórica. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

ARAÚJO, M. I. O. et al. **Desafios da formação de professores para o século XXI**. São Cristóvão: UFS, 2008.

BARBERO, J. M. Jóvenes: comunicación e identidad. **Pensar Iberoamérica / Revista de Cultura**, n. 0, fev. 2002. Disponível em: <<http://www.oei.es/pensariberoamerica/ric00a03.htm>>. Acesso em: 19 dez. 2014.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BARROSO, J. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Revista Educação e Sociedade**, v. 26, n. 92, out. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a02.pdf>>. Acesso em: 18 dez. 2014.

BAUER, R. **Social indicators**. Cambridge: MIT Press, 1967.

BECKER, F. da R. Avaliação educacional em larga escala: a experiência brasileira. **Revista Iberoamericana de Educación / Revista Iberoamericana de Educação**, v. 53, n. 1, jun. 2010. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/3684Becker.pdf>>. Acesso em: 6 jul. 2014.

BERNARDES, G. D'Arc; MORAIS, R. P. de. **Políticas públicas**: meio ambiente e tecnologia. Goiânia: Vieira, 2010.

BOURDIEU, P. **Pierre Bourdieu entrevistado por Maria Andréa Loyola**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Anuário brasileiro da educação básica 2014**. São Paulo: Moderna, 2014.

_____. Ministério da Educação. **Capex 60 anos**: seis décadas de evolução da pós-graduação. Brasília: Capes, 2011.

_____. Ministério da Educação. **Educação & Sociedade** – Revista de Ciência da Educação. São Paulo: Cedes, 1978.

BUSTELO, E. S. **Planejamento e política social**. São Paulo: Unicef, 1982.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação 2005-2010**. Brasília, DF: Capes, 2004.

COWEN, R. et al. **Educação comparada**: panorama internacional e perspectivas. Brasília: UNESCO, 2012.

DUARTE, E. N. et al. Gestão do conhecimento: revelações da produção científica. **Revista Informação e Sociedade**, v. 14, n. 2, 2004. Disponível em: <<http://www.biblionline.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/view/65/1537>>. Acesso em: 17 dez. 2014.

FARIA, R. M. et al. **Ciência, tecnologia e inovação para um Brasil competitivo**. São Paulo: SBPC, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GRUZMAN, C.; SIQUEIRA, V. H. F. de. O papel educacional do museu de ciências: desafios e transformações conceituais. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 6, n. 2, 2007. Disponível em: <<http://dialnet.es/servlet/articulo?codigo=2471027&orden=140078&info=link>>. Acesso em: 16 dez. 2014.

HOCAYEN-DA-SILVA, A. J. et al. Administração pública e gestão social: a produção científica brasileira entre 2000 e 2005. **Revista de Administração Pública**, v. 42, n. 4, 2008. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/6649/5233>>. Acesso em: 19 dez. 2014.

JANNUZZI, P. de M. Considerações sobre o uso, mau uso e abuso dos indicadores sociais na formulação e avaliação de políticas públicas municipais. **Revista de Administração Pública**, v. 36, n. 1, 2002. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/6427/5011>>. Acesso em: 18 dez. 2014.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1990.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, J. A. S. Difusão do conhecimento e inovação: o acesso aberto a publicações científicas. **Revista Movimento Acesso Aberto**. 2005.

Disponível em: <http://www.acessoaberto.org/acesso_aberto_carta_de_sao_paulo.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2014.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2008.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Brasília: UNESCO, 2000.

OLIVEIRA, M. E. R. de et al. **Avaliação do Programa de Apoio a Eventos no País – PAEP, como uma política pública de fomento à disseminação do conhecimento científico**. 2012. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

PECQUEUR, B.; GUIMARÃES, S. M. K. **Inovação, território e arranjos cooperativos**: experiências de geração de inovação no Brasil e na França. Brasília: Capes, 2012.

PIMENTA, T. S.; CALABRÓ, L.; SOUZA, D. O. G. de. O PAEP – Programa de Apoio a Eventos no País como instrumento de políticas públicas de fomento à formação de professores da educação básica. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS. 3., 2014, Rio Grande. **Anais...** Rio Grande, RS: Furg, 2014. Disponível em: <<http://www.casaleiria.com.br/sintec3/sintec3.htm>>. Acesso em: 20 dez. 2014.

SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. de. Alfabetização científica: uma revisão bibliográfica. **Revista Investigações em Ensino de Ciências**, v. 16, n. 1, 2011. Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo_ID254/v16_n1_a2011.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2014.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

WITTER, G. P. et al. **Produção científica em psicologia e educação**. Campinas: Alínea, 1990.

RBPG

RBPG - Revista Brasileira de Pós-Graduação

Prédio da Administração da Universidade Estadual Paulista (Unesp), inaugurado em 1987. Anexo a ele, está o prédio da pós-graduação, que abriga, além de salas de aula, um anfiteatro e um laboratório de informática.

Créditos: Sílvio Garcia Manoel





Diplomas de mestrado e doutorado em Educação obtidos em universidades estrangeiras: o reconhecimento a partir da concretude dos dados

Master and doctorate degrees in Education from foreign universities: acknowledgment based upon concrete data

Diplomas de maestría y doctorado en Educación obtenidos en universidades extranjeras: reconocimiento a partir de datos concretos

Lúcia Regina Goular Vilarinho, doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), professora adjunta do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá (Unesa) e professora adjunta do Mestrado Profissional em Avaliação da Fundação Cesgranrio. E-mail: lgvilarinho@netbotanic.com.br.

Wânia Regina Coutinho Gonzalez, doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), professora da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF/UERJ) e professora adjunta do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá. E-mail: waniagonzalez@gmail.com.

Resumo

Este artigo objetiva contribuir para as discussões que ocorrem no contexto de diferentes universidades brasileiras autorizadas a reconhecer estudos em nível de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), quando se debruçam sobre documentos que geram os diplomas obtidos fora do território nacional. O texto se origina da análise de documentos pertencentes a 32 pedidos de reconhecimento na área da Educação, a qual levou à identificação de problemas nos seguintes aspectos: atas das defesas, currículos de membros da banca examinadora, currículo do orientador e sua participação na defesa e

resumo do trabalho. A análise permitiu identificar condições díspares entre a obtenção de diplomas *stricto sensu* dentro e fora do Brasil, pondo em questão o princípio da equivalência de estudos.

Palavras-chave: Cursos de Mestrado e Doutorado. Reconhecimento de Diplomas. Equivalência de Esforços Acadêmicos.

Abstract

This article aims to add to the discussion occurring within the context of diverse Brazilian universities that are authorized to certify *stricto sensu* (master and doctoral) studies, when they are faced with documents that generate diplomas obtained abroad. The text derives from the analysis of documents pertaining to 32 requests for acknowledgement in the field of education, resulting in the identification of problems in the following areas: minutes of thesis and dissertation defenses, curriculum vitae of the members of the examination board, curriculum vitae of the advising professor and his/her participation in the defense, and the abstract of the work. The analysis revealed dissimilar conditions between obtaining graduate degrees in Brazil and abroad, which brings into question the principle of study equivalence.

Keywords: Master and Doctorate Degree Courses. Certifying Degrees. Equivalence of Academic Efforts.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo contribuir a las discusiones que ocurren en el contexto de diferentes universidades brasileñas autorizadas a reconocer los estudios en nivel de posgrado *stricto sensu* (máster y doctorado), cuando se examinan los documentos que generan los diplomas obtenidos fuera del territorio nacional. El texto se origina del análisis de documentos pertenecientes a 32 pedidos de reconocimiento en el área de la educación, lo que llevó a la identificación de problemas en los siguientes aspectos: actas de defensas, currículos de los miembros

de la mesa examinadora, currículo del orientador y su participación en la defensa y resumen del trabajo. El análisis de estos elementos permitió identificar condiciones desiguales entre la obtención de diplomas *stricto sensu* dentro y fuera de Brasil, poniendo en entredicho el principio de la equivalencia de los estudios.

Palabras clave: Cursos de Máster y Doctorado. Reconocimiento de Diplomas. Equivalencia de Esfuerzos Académicos.

Introdução

Desde o início formal da pós-graduação *stricto sensu* em nosso país, nos anos 60 do século passado, com a normatização definida no Parecer n° 977/65 do antigo Conselho Federal de Educação (CFE), tornou-se mais frequente a ida de estudantes para universidades estrangeiras em busca de qualificação diferenciada ou de estudos em nível mais elevado. Nesses primórdios, era necessário formar mestres e doutores em universidades estrangeiras (geralmente americanas, francesas e inglesas), para que pudessem, no seu retorno, preencher os quadros do ensino superior, atuando particularmente nos programas de pós-graduação *stricto sensu*. Essa formação visava também ampliar e fortalecer o espaço da pesquisa nas universidades. Conforme assinalam Bianchetti e Fávero (2005), o que predominou nos 40 anos iniciais da pós-graduação brasileira foi a formação de professores (mestres e doutores) de modo imbricado à formação de pesquisadores.

Com a consolidação da pós-graduação (nos anos 80), muitos docentes do ensino superior passaram a encontrar no próprio território nacional espaços capazes de oferecer boa formação profissional, desde que aprovados em processos seletivos, geralmente bastante rigorosos. Hoje, no limiar dos 50 anos da implantação da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, observamos que ela não é prerrogativa apenas de docentes do ensino superior; sua expansão em todo o território nacional fez com que profissionais das mais diversas áreas, aí incluídos professores do ensino fundamental e médio, passassem a buscá-la, o que tem proporcionado diversas vantagens para o país, em particular para o campo educacional.

É fato que a distribuição dos cursos de mestrado e doutorado no território nacional ainda privilegia as regiões Sudeste e Sul, o que acaba dificultando as intenções de estudo de profissionais residentes nas outras regiões, especialmente aqueles que moram no Norte. Também é reconhecido o crescimento significativo desses cursos: entre 1998 e 2011, eles passaram de 1.259 para 3.128, o que representa um crescimento da ordem de 248%, ainda que 68,10% deles estejam localizados nas regiões Sudeste e Sul. O Nordeste apresentou um crescimento razoável, passando de 15,86% para 19,41%, mas este, certamente, ainda não atende à demanda (CAPES, 2013).

A busca da qualificação em programa de pós-graduação (PPG) pode ter várias motivações, como, por exemplo: vontade de aperfeiçoamento para se tornar um profissional mais competente; uma melhor oportunidade de trabalho; aumento do salário com a gratificação referente ao curso realizado; exigência imposta pelo tipo de atividade profissional; todas ou algumas dessas combinadas. Essas motivações, no entanto, muitas vezes são abortadas nos exames de seleção, pois nesse nível de ensino a tendência é de número elevado de candidatos em relação ao de vagas. De modo geral, as turmas de mestrado não passam dos 15 alunos, e as de doutorado ficam com cinco ou seis. Além de provas rigorosas, que incluem minimamente exame escrito, defesa de um projeto relevante e entrevista com dois ou três docentes, é preciso que o candidato evidencie, por meio de seu currículo (no caso do doutorado pode-se exigir um memorial), sua capacidade de desenvolver estudos nesse nível e a aderência de sua atividade profissional ao curso pretendido.

Assim, de pronto, dois problemas se colocam para as intenções dos sujeitos quando procuram os estudos *stricto sensu*: a inexistência destes na cidade de moradia ou em suas cercanias e as exigências inerentes ao processo seletivo. Esses problemas contribuem para que os mais obstinados em suas intenções procurem soluções que nem sempre são as melhores para o alcance dos objetivos de estudo, a saber: (a) escolha de curso *stricto sensu* em campo de conhecimento que pouco tem a ver com a formação profissional básica e, neste caso, há uma tendência muito forte em privilegiar as pós-graduações em

educação e (b) decisão de realizar o curso em outro país, na suposição de sua similaridade aos que aqui têm a chancela da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Vinculada ao Ministério da Educação (MEC), a Capes tem como finalidade precípua consolidar a expansão da pós-graduação por meio de um sistema de avaliação aberto ao contínuo aperfeiçoamento, o qual se propõe a servir de balizamento para a busca da excelência acadêmica nos cursos de mestrado e doutorado nacionais. Segundo a Capes, os resultados da avaliação servem de base para a formulação de políticas para a área de pós-graduação, bem como para o dimensionamento das ações de fomento – bolsas de estudo, auxílios, apoios (Capes, 2008). É seu papel zelar para que sejam observadas equivalências nos estudos em nível de mestrado e doutorado no sentido da qualidade.

Qualquer uma das soluções mencionadas pode trazer frustrações. A escolha de curso fora da área de formação muitas vezes redundando em frustrações, seja pela existência de lacunas em conhecimentos educacionais, o que dificulta a construção do referencial teórico a ser utilizado no processo de pesquisa, seja por uma inadaptação à nova área de estudo (não é fácil para uma pessoa que tem sua graduação e um mestrado, por exemplo, em Engenharia, realizar um doutorado em Educação) ou, ainda, pelo não reconhecimento de seus pares quando da finalização de um curso em área reconhecidamente desvalorizada, tanto na academia como fora desta. Segundo Soares e Cunha (2010), os programas de pós-graduação em Educação vêm sendo visualizados como uma alternativa à formação docente para o ensino superior, representando uma oportunidade para a obtenção do título pretendido. As autoras indagam se tais programas estão preparados para atender alunos de outras áreas e se eles encontram ali o que realmente procuram e precisam para fortalecer a sua formação profissional.

Na segunda situação, em que profissionais saem do Brasil na busca de estudos em países estrangeiros, inserem-se muitas questões que deveriam ser bem pesadas na hora da escolha da instituição por irem muito além da existência de recursos financeiros para enfrentar as despesas. Entre essas questões, destacam-se aquelas que exigem

uma reflexão ética no sentido de desvelar os valores e as intenções mais profundas que as envolvem, como, por exemplo: (a) quem orienta o interessado na escolha da universidade estrangeira, em outras palavras, como ele veio a ter conhecimento do curso, a sua fonte é academicamente confiável? (b) Que intenções marcam a opção de estudar fora do país de moradia? Essas intenções são apenas pragmáticas no sentido da busca do diploma, ou elas estão ancoradas em um esforço sincero de aperfeiçoamento profissional? (c) Como será o processo de estudo; ou seja, as exigências marcam a seriedade da instituição e da proposta do curso, ou elas já anunciam um facilitário?

Questões dessa natureza se destacam por se inscreverem nas entrelinhas dos pareceres dos avaliadores de documentos submetidos ao reconhecimento. Tais avaliadores, por pertencerem ao corpo docente de programas de pós-graduação de universidades autorizadas a realizarem processos de revalidação, lutam pela qualificação dos estudos *stricto sensu*, sejam ou não desenvolvidos lá fora. Isso equivale a dizer que os avaliadores já assumem a participação em uma comissão de avaliação defendendo a necessidade da equivalência de estudos. Os avaliadores, de modo geral, são pessoas experientes, conhecedoras das exigências acadêmicas feitas àqueles que optam pelos estudos nos PPGs nacionais. Existem, além do rigoroso exame de seleção, muitos outros componentes no contexto do desenvolvimento do curso e do projeto de pesquisa que vão demandar grande dedicação à consecução das etapas que integram a vida acadêmica nessa realidade. Entre eles, cabe destacar um elenco de aprovações: nas disciplinas (geralmente com média 7 ou mais); no exame de qualificação (quando o projeto de pesquisa é chancelado ou não); nas orientações da dissertação/tese; na defesa da dissertação/tese perante uma banca de professores reconhecidos profissionalmente e, por último, o aceite da versão final do trabalho devidamente endossado pelo orientador. Todos esses componentes têm como pano de fundo as determinações da Capes sobre o prazo de integralização dos cursos (na área da Educação, por exemplo, este prazo é de 24 meses para o período ideal, podendo ir até 30 meses nos casos em que se faz necessário estender os estudos); eles também se ancoram na exigência de presença nas atividades acadêmicas (ensino presencial). Para além das demandas dos PPGs, estão as normas, as diretrizes e os

parâmetros estabelecidos pelo MEC e pela Capes, que colocam grandes desafios em termos de produtividade de professores e alunos e que, em última instância, se traduzem em uma defesa da qualidade dos estudos nesse nível de ensino. Como resultado dos esforços em torno da qualificação da pós-graduação *stricto sensu*, vale ressaltar que, hoje, ela está situada como a 13^a do mundo em termos de artigos publicados, havendo uma forte correlação entre a produção científica e as teses de doutorado e respondendo por 50% da produção acadêmica da América Latina (AMARAL, 2012).

Portanto, os avaliadores dos pedidos de reconhecimento convivem intensamente com as exigências internas (estabelecidas nos projetos pedagógicos dos cursos) e as externas (oriundas dos órgãos normatizadores – MEC/Capes), daí ser compreensível que sejam bastante rigorosos para não cometerem injustiças com aqueles que se submetem aos estudos nos programas oficialmente autorizados. Eles também conhecem a história de lutas desse nível de ensino e compreendem que o seu esforço continuado de aperfeiçoamento se deve, fundamentalmente, ao fomento recebido do Estado, ao apoio e à participação dados pela comunidade científica (CURY, 2005). Esse esforço já gerou diversos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPGs)¹ e o Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG). Implantado em 1976, o SNPG desenvolve dois processos básicos: avaliação das propostas de novos cursos e avaliação dos programas de pós-graduação (BRASIL, 2012).

Considerações sobre o aumento da demanda por estudos *stricto sensu* fora do país

Em paralelo ao crescimento da pós-graduação no Brasil, verificou-se a intensificação dos estudos nesse nível de ensino fora do território nacional. Essa realidade assumiu uma proporção tal que hoje existem duas entidades, a Associação Nacional de Pós-Graduados em Instituições Estrangeiras de Ensino Superior (ANPGIEES) e a Associação Brasileira de Pós-Graduados no Mercosul (ABPós-Mercosul), parceiras na defesa da legitimidade desses estudos. Tais associações, por meio

¹ No momento, a pós-graduação brasileira se orienta pelo 6º PNPG (2011-2020), que tem como objetivo definir novas diretrizes, estratégias e metas para dar continuidade e avançar nas propostas para política de pós-graduação e pesquisa no país.

de seus delegados, que atuam em diferentes estados do país, se mobilizam em torno da revalidação automática dos diplomas obtidos no estrangeiro. Essa mobilização encontrou apoio no Projeto de Lei (PLS) n° 399/2011, do senador Roberto Requião (PMDB-PR), que trata da revalidação automática de diplomas de instituições estrangeiras e tem como relator o senador Cristovam Buarque (PDT-DF).

A discussão do problema foi aprofundada em duas audiências no Senado Federal, em 12 de abril de 2013 (CAPES, 2009), na Comissão de Relações Exteriores e Defesa Nacional (CREDN), das quais participaram, entre outros, o presidente da Capes, Jorge Guimarães, e o presidente da ANPGIEES, Vicente Celestino de França, este último dando destaque à existência de 20 mil pedidos de reconhecimento em análise nas universidades brasileiras, a maior parte deles na área da Pedagogia (Educação). Dentre os problemas levantados pelos que defendem o reconhecimento automático, destacam-se: a morosidade dos processos, o elevado número de rejeições e as (altas) taxas cobradas pelas universidades. Segundo a ANPGIEES, o não reconhecimento atinge o percentual de 80%.

Em um contexto de expectativas (obter o almejado diploma) e frustrações (vê-lo desautorizado no Brasil), abriu-se espaço para empresas que oferecem ajuda no reconhecimento de diplomas. O acesso a essas empresas se torna bem fácil na medida em que dispõem de páginas na *web*. Há também aquelas que oferecem serviços mais completos para os que desejam fazer um curso no estrangeiro, apresentando uma série de apoios que vão da indicação da universidade ao acompanhamento da estadia do aluno na cidade estrangeira. Depreende-se, então, que o significativo número de sujeitos que procuram cursos de pós-graduação fora do território nacional oportunizou um novo espaço mercadológico. Mais especificamente: o que transparece é uma via de mão dupla em que a busca por tais cursos estimula a criação dessas empresas, assim como estas, com suas propagandas, criam expectativas favoráveis para esse caminho.

A complexidade da problemática marcada pela proposta de modificação do art. 48 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional, Lei n° 9.394/96 (BRASIL, 1996), e as mobilizações das citadas associações ganharam novas dimensões com a aprovação, em 26 de setembro de 2013, do PLS n° 399/2011 no âmbito da CREDN do Senado Federal. Ainda que com restrições, uma vez que o reconhecimento automático de diplomas (graduação, mestrado, doutorado) ficou restrito a cursos presenciais realizados em instituições categorizadas como 'de excelência', foram obtidas modificações. A autonomia da universidade na análise dos pedidos foi garantida, tendo sido privilegiadas as universidades públicas nos processos de revalidação. O avanço principal estaria no estabelecimento do prazo de 90 dias para a tramitação do pedido, o que passaria a atender às reclamações da ANPGIESS relativas à demora dos resultados. Ficou ainda indicada a necessidade de divulgação periódica da relação das universidades estrangeiras consideradas 'de excelência', cujos cursos integralizados por estudantes oriundos do Brasil seriam automaticamente reconhecidos. As definições estabelecidas no contexto da CREDN foram enviadas à Comissão de Educação, Cultura e Esporte, também do Senado, que terá a responsabilidade de elaborar o texto final do PLS n° 399/2011, tendo como relator o senador Aloysio Nunes Ferreira (PSDB-SP). A forma definitiva da proposta será, então, enviada à Câmara dos Deputados.

Cabe salientar que as citadas associações expressaram descontentamento em relação ao texto aprovado na CREDN, que incorporou duas emendas feitas pelos Senadores Vital do Rêgo (PMDB-PB) e Ana Amélia (PP-RS). Segundo as associações, o projeto inicial foi desfigurado, percepção que pode gerar novas tensões nas discussões que ainda deverão ser feitas sobre o tema em diferentes níveis institucionais. Paralelamente, no *site* da ABPós Mercosul (ABPÓS-MERCOSUL, 2012), ganham destaque decisões tomadas em âmbito estadual no sentido de reconhecer automaticamente diplomas obtidos em instituições localizadas em países que integram o Mercosul, com vistas à progressão funcional de servidores públicos. Tais decisões se tornam ilegais uma vez que o art. 48 da Lei n° 9.394/96 (BRASIL, 1996) ainda não foi revogado, e nele o reconhecimento de diplomas é da responsabilidade de universidades nacionais que tenham cursos equivalentes ou afins, respeitados os acordos internacionais de reciprocidade ou cooperação. Essas decisões já motivaram pronunciamento de juiz do Supremo Tribunal Federal (STF), invalidando-as.

Está, pois, configurada uma problemática bastante complexa a ser pensada em uma dimensão ética, envolvendo fundamentalmente critérios de justiça: diplomas, brasileiros ou estrangeiros, devem ser obtidos mediante esforços acadêmicos bastante similares. Diferenças significativas para menos, nos estudos conduzidos no exterior, em relação aos que aqui se realizam não podem ser admitidas.

Diante do exposto cabe indagar: por que é tão elevado o percentual (80%) de negativas em relação aos pedidos de reconhecimento? O que está por trás das negativas derivadas de processos avaliativos conduzidos em universidades autorizadas para tal? Muito se tem discutido no plano abstrato, mas o que realmente ocorre quando os avaliadores de PPGE se deparam com a concretude dos dados dos processos de reconhecimento?

Considerando a afirmativa do presidente da ANPGIEES de que a maior parte dos pedidos de reconhecimento está na área da Educação, julgamos relevante apresentar os resultados de estudo conduzido sobre a documentação pertencente a 32 pedidos de reconhecimento de cursos de mestrado e doutorado na área da educação. A intenção é expor os problemas encontrados nessa documentação de modo que fique mais visível a complexidade da problemática no campo empírico. As negativas não podem ser vistas apenas como um movimento de resistência das universidades e de suas comissões de avaliação aos diplomas estrangeiros. Elas se ancoram fundamentalmente em informações que põem em dúvida a equivalência dos estudos.

Desvelando os pedidos de reconhecimento

Diversas universidades brasileiras autorizadas a estudar os pedidos de reconhecimento já inserem em seu calendário acadêmico anual o período em que estará aberto o recebimento da documentação, podendo indicar também o número máximo de pedidos a serem aceitos, considerando as áreas na relação com seus cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Um exemplo de universidade que atua nesta linha é a Universidade Federal do Paraná (UFPR, 2014). Outras, como a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ, 2014) e a Universidade

de São Paulo (USP, 2014) mantêm o fluxo contínuo, ou seja, os pedidos podem ser feitos a qualquer momento, havendo também normas claras para o seu recebimento.

A universidade tem autonomia para estabelecer seus critérios de análise, o que ela faz por meio de resolução interna aprovada por seus colegiados pertinentes. Essa Resolução se ampara fundamentalmente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), e nas normatizações estabelecidas pelo MEC para o tema. Cabe salientar que as universidades públicas também estão autorizadas a cobrar uma taxa pelo serviço oferecido à comunidade externa – registro do diploma estrangeiro, o que engloba o processo de reconhecimento (ou não).

Portanto, observa-se que, devido à significativa pressão desses pedidos, as universidades se organizaram para responder à demanda, buscando legitimar suas ações avaliativas por meio de critérios previamente definidos e aprovados nas suas instâncias superiores e pela atuação de comissões integradas por docentes reconhecidos, pertencentes aos quadros de seus PPGs. Mas o que essas comissões encontram na análise dos pedidos de reconhecimento? O que transparece nas práticas avaliativas?

Sem pretender generalizar os resultados encontrados na análise realizada, apresentamos os problemas identificados para que se possa pensar em alternativas que afiancem o reconhecimento como garantia de estudos que se igualem aos realizados nos PPGs aprovados pela Capes.

O estudo dos 32 pedidos foi conduzido em uma universidade particular situada no estado do Rio de Janeiro que possui um programa de pós-graduação em Educação reconhecido pela Capes, com conceito 4. Tais pedidos, em termos de vinculação institucional, assim se distribuíam: 27 oriundos de universidades paraguaias; dois pertencentes a universidades portuguesas; um de instituição uruguaia; um de universidade chilena e o último de universidade localizada na Espanha. No que tange ao nível do reconhecimento eram: 18 pedidos para o doutorado (56%) e 14 para o mestrado (44%).

Nessa distribuição observa-se que 84% dos pedidos eram procedentes do Paraguai. Aqui já caberia um questionamento: a que se deve esse elevado percentual? Seria a proximidade desse país em relação ao território brasileiro? Mas, tão próximos do Brasil quanto o Paraguai, estão o Uruguai e a Argentina; no entanto, só houve um pedido procedente de Montevidéu. Outra possibilidade para explicar esse percentual seria a existência de uma rede de informações que vai agregando os interessados em torno de determinadas situações que acabam criando facilidades para o estudo. Entre essas facilidades uma ficou bem nítida: trata-se da oferta de cursos com aulas aglomeradas em períodos de férias escolares. Encontramos, por exemplo, em *site* de uma dessas instituições (UAA, 2012) a indicação de que tanto o mestrado quanto o doutorado em Ciências da Educação (internacional) são desenvolvidos na modalidade intensiva, durante os meses de janeiro e julho (meses coincidentes com o período de férias escolares no Brasil). Para aqueles que são professores se torna bastante conveniente um curso com aulas condensadas no período de férias. Resta, no entanto, saber se essa modalidade intensiva não redundaria em curso com parte significativa do currículo concretizada a distância, o que é muito diferente do praticado no território nacional. Para além desse aspecto, inscreve-se uma indagação pedagógica: como são apreendidos os conteúdos compactados? Haveria o necessário aprofundamento dos temas de estudo?

O modelo intensivo também faz parte da proposta de outra universidade. Em *link* sobre seu curso de doutorado em Ciências da Educação (UNINORTE, 2013), esclarece-se que as aulas são intensivas nos meses de janeiro e julho, ministradas no horário das 8h às 18h, sendo obrigatória a presença do aluno. Ao final da página, informa-se que o curso tem a duração de dois anos. Aqui também caberia outro questionamento: dois anos é um prazo suficiente para um curso de doutorado, considerando-se principalmente a existência de aulas intensivas e orientações a distância? Desconhecemos a oferta de curso de doutorado em nosso país, reconhecido pela Capes, que seja apresentado com a duração de dois anos. Tomamos como exemplo o curso de doutorado em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ, 2013), cujo modelo é bem similar ao de tantos cursos

desta natureza. Nele, são exigidas 270 horas em disciplinas/atividades obrigatórias e 180 horas em disciplinas de livre escolha (correspondente a quatro disciplinas), o que soma um total de 450 horas, as quais são integralizadas em até 48 meses (quatro anos). Quem tem experiência docente em PPGE sabe que os alunos, em sua grande maioria, costumam defender sua tese ao final dos quatro anos. A complexidade da construção de uma tese, aliada ao fato de que muitos alunos não possuem dedicação exclusiva aos seus estudos (eles não se afastam de suas atividades profissionais), leva o doutorando a usar todo o tempo regulamentar que lhe é dado. Uma conclusão em dois anos, com muitas orientações a distância, põe em dúvida a qualidade dos estudos.

Cabe registrar que 20 pedidos (62,5%) eram oriundos de universidades que apresentam em suas páginas virtuais o modelo intensivo. Complementarmente, foi realizada uma busca cuidadosa nos *sites* de universidade localizada no Chile que tem diversos *campi* espalhados pelo país e de universidade da cidade de Montevideu. Em nenhuma delas foi encontrado qualquer dado sobre a oferta de curso de doutorado em Educação; no entanto, os pedidos oriundos dessas instituições eram nessa direção. Na Wikipédia (2014) encontramos a informação de que a universidade chilena seria desativada em 2014 por problemas diversos, aí incluídos os que revelam irregularidades em seu funcionamento, com especial destaque para a posição bastante desfavorável no *ranking* das instituições de ensino superior do Chile.

Nas explicações iniciais sobre os pedidos de reconhecimento na área da Educação já sobressaem três problemas: a concentração de pedidos oriundos de universidades paraguaias, a oferta de cursos com aulas concentradas nos períodos de férias e o prazo de dois anos para a integralização curricular do curso de doutorado.

Na mesma linha da UFPR, a instituição responsável pela análise em tela divulgou, por meio de seu portal na Internet, edital que, além de indicar as áreas nas quais seriam aceitos os pedidos de reconhecimento (Direito, Educação e Odontologia), oferecia todas as informações necessárias para que os interessados pudessem organizar a documentação. Prevendo um número significativo de pedidos e

considerando a existência de uma taxa relativa à avaliação completa da documentação, a instituição estabeleceu que os interessados deveriam realizar uma consulta prévia, da qual resultaria a seleção dos pedidos a serem analisados em profundidade. Somente os pedidos aprovados na análise prévia pagariam a taxa de avaliação. Foi dado um prazo de 20 dias para o recebimento dos documentos iniciais e mais um período de 20 dias para a análise preliminar conduzida pela comissão de avaliação. Assim, o processo de avaliação se dividiu em duas partes básicas: (a) consulta prévia (sem pagamento de taxa) e (b) análise em profundidade (mediante pagamento de taxa).

A consulta prévia constitui um filtro de pedidos que não atendam às exigências definidas no edital; mais especificamente, ela investiga disparidades entre a instituição onde o curso foi realizado e o que é exigido dos PPGEs sob avaliação contínua da Capes. Entre essas exigências, cabe destaque para a verificação da afinidade entre a área do curso realizado no exterior e a do programa ministrado na instituição. Busca também evitar as frustrações da negativa derivada de um processo aprofundado de análise. É válido supor que a negativa oriunda de uma consulta prévia deva ser menos dolorosa do que a resultante de um processo amplo de análise, ainda mais por este ter sido pago. A instituição entende que uma análise inicial, conduzida por três docentes com ampla experiência nos estudos *stricto sensu*, deva resultar na depuração dos pedidos que apresentam condições de serem aprovados na análise aprofundada. Vale, no entanto, ressaltar que a análise aprofundada não é garantia da aprovação final do pedido. Há que se admitir que a dissertação ou a tese em sua íntegra pode trazer surpresas para o avaliador nos seus mais variados elementos, entre os quais se destacam: objetivos ou questões de estudo, referencial teórico, procedimentos de coleta e análise dos dados, resultados obtidos e conclusões.

A análise inicial da documentação (consulta prévia) é conduzida a partir do recebimento dos seguintes documentos: (a) capa da dissertação ou tese, contendo minimamente o nome da universidade, o nome do diplomado, o título do trabalho e o ano de sua conclusão; (b) cópia da ata da defesa com a assinatura de todos os examinadores; (c)

currículos resumidos dos integrantes da banca examinadora, incluindo o do orientador, as áreas de titulação e de atuação, além de indicadores de produção acadêmica recente; (d) resumo da dissertação ou da tese traduzido para o português.

A seguir são explicitados os principais problemas encontrados na análise preliminar de três tipos de documentos (ata de defesa, currículos dos participantes das bancas e resumos) pertencentes ao conjunto dos 32 pedidos recebidos pela Instituição.

- Problemas nas atas das defesas:
 - (a) indicação apenas do horário do término da defesa – em diversas atas só estava registrado o término, o que causou estranheza tendo em vista que é praxe, nas atas desse tipo de curso expedidas nas universidades brasileiras, registrar-se o início e o término. Essa prática impede que se tenha uma noção do tempo dedicado à defesa;
 - (b) tempo da defesa – em duas atas, nas quais havia o registro do início e do término, verificou-se que uma defesa de mestrado se deu em meia hora, e outra, de doutorado, em uma hora. Trata-se de uma disparidade em relação ao tempo médio das defesas nos cursos *stricto sensu* realizados no Brasil. Meia hora, geralmente, é o tempo dado ao aluno para fazer a apresentação de seu trabalho; mas além deste, todos os membros da banca tecem considerações e fazem perguntas que devem ser respondidas, o que exige aproximadamente mais umas duas horas para a finalização da defesa. Uma boa defesa em nível de mestrado vai além de duas horas; no caso do doutorado, este tempo tende a ultrapassar, em muito, três horas. Aqui, portanto, cabe indagar: como ocorreram essas defesas? Mais especificamente: quais os rituais constitutivos dessa atividade acadêmica?
 - (c) inexistência da ata de defesa – encontramos 4 pedidos sem a ata da defesa. Em um deles era apresentada apenas uma folha de assinaturas, as quais não permitiam a identificação dos nomes completos dos participantes. Em outro, o

solicitante apresentou a página das assinaturas que fazia parte da tese;

- (d) diferença entre o nome de participante da banca examinadora e os nomes relacionados como dela integrantes – trata-se de descuido inaceitável, pois uma das questões mais sérias no âmbito de uma defesa de mestrado ou doutorado é a composição da banca: seus membros devem ser pessoas qualificadas, que tenham recebido a dissertação ou a tese com antecedência, para poder fazer uma leitura crítica do trabalho;
- (e) apresentação de diploma de doutorado de pessoa que não participou da banca;
- (f) composição de banca de doutorado com somente três participantes. Embora se tenha conhecimento de que a exigência de cinco participantes, padrão adotado no Brasil, não é seguida em outros países, cabe, pelo menos, supor que uma avaliação conduzida por cinco doutores, em princípio, seria mais completa do que aquela feita por três ou quatro sujeitos.

Considerando que o edital referente à abertura do período de recebimento dos pedidos continha todas as indicações necessárias à organização dos documentos, era de se esperar que não houvesse falhas nesta parte.

- Problemas nos currículos dos participantes das bancas examinadoras:
 - (a) participação de membro da banca com título de especialista – em um dos pedidos, em nível de mestrado, constatou-se que um dos participantes da banca era apenas especialista, ou seja, não era portador do título de doutor. A praxe é que tanto em defesas de doutorado como de mestrado todos os participantes tenham o título de doutor;
 - (b) documentação incompleta – em dois pedidos, verificou-se que não havia currículo de um dos participantes da banca examinadora; em outro, o currículo apresentado como sendo da orientadora, na realidade, era de outra pessoa;

- (c) titulação de participantes sem qualquer aderência à área da educação – em diversos pedidos, foi observada a desvinculação entre o curso realizado pelo solicitante (na área da Educação) e a titulação do participante da banca examinadora. Foram visualizados títulos de doutorado em: Documentação, Engenharia, Odontologia, Ciências Jurídicas, Segurança e Defesa, Ciências Filológicas. Cabe indagar se esses participantes teriam conhecimento profundo do campo educacional para atuar em atividade dessa natureza, isto é, em atividade que exige grande capacidade de crítica, considerando fundamentalmente a teoria utilizada pelo aluno, a metodologia da investigação e a sua capacidade de gerar resultados criativos e socialmente relevantes para a Educação;
- (d) participação de membros da banca com título de doutor obtido em universidade que concretiza apenas educação a distância – em três casos, observou-se que havia participante com doutorado realizado na Espanha (*Universidad Nacional de Educación a Distancia* – UNED). No Brasil, já está regulamentada a obtenção de diplomas de graduação a distância; no entanto, ainda não são aceitos diplomas *stricto sensu* nessa modalidade educativa. Em outras palavras: no Brasil não se aceitam, em bancas de mestrado ou doutorado, participantes que tenham obtido seu doutoramento por meio de educação a distância;
- (e) falta de indicação do título de doutor de participante da banca;
- (f) participação de recém-doutor – em dois pedidos verificou-se que o diploma de doutor de um dos participantes havia sido obtido quase na mesma época do solicitante, sendo que, em um dos casos, a titulação era do mesmo ano. Nos PPGEs do Brasil, de modo geral, cuida-se muito da composição da banca, especialmente porque há implicações nas avaliações dos programas conduzidas pela Capes. Em geral, os recém-doutores passam por um período de preparação para o exercício efetivo das suas atividades de ensino e pesquisa, tendo o acompanhamento de um

- professor mais experiente que lhe ajuda a compreender as especificidades da atividade nesse nível de ensino;
- (g) apresentação de documentos sem a indicação do orientador – em seis pedidos (19%) não se encontrou a indicação do orientador do trabalho. É muito importante saber quem é esse personagem para que se possa ter uma noção sobre a relação da sua formação com o tema em investigação;
- (g) desconexão entre a área de formação do orientador e a do curso realizado pelo seu orientando – em algumas situações, ficou nítida a não aderência do curso realizado pelo aluno à formação de seu orientador. Os exemplos mais marcantes foram: investigação sobre memória e identidade no ensino de história, e orientador com doutorado em Ciências do Movimento Humano; investigação sobre o ensino de inglês técnico, e orientador com doutorado em Comunicação e Mídia; investigação sobre formação continuada de professores, e orientadora com doutorado em Filosofia hispana e hispano-americana; investigação sobre estágio supervisionado na formação de professores, e orientadora com doutorado em Ciências Filológicas;
- (h) orientador sem currículo – em dois pedidos, foram registrados os nomes dos orientadores, mas não foram incluídos os seus currículos, o que impediu a visualização da sua competência pedagógica para realizar a orientação acadêmica;

Dois problemas referentes ao orientador merecem destaque. O primeiro diz respeito a sua participação nas bancas examinadoras; observou-se que em poucas situações o orientador participou da defesa como membro da banca. Essa prática também é diferente da conduzida aqui, onde o orientador costuma ser o presidente da banca, estando ali especialmente para anotar todas as críticas, de modo que a dissertação ou tese possa vir melhorada em sua versão final. Como é praxe, entre o dia da defesa e a entrega definitiva da dissertação ou tese, há um período (geralmente de 60 dias) para que o aluno faça, juntamente com seu orientador, as correções no trabalho. Todo orientador sabe que a sua reputação está em jogo, por ser ele um

coautor do trabalho; daí seu interesse em participar da banca, ouvir as críticas, depurá-las e incorporá-las para dar qualidade ao produto final. Ainda que em outros países não seja praxe contar-se com o orientador na banca examinadora, cabe admitir que a sua presença enriquece o debate sobre o tema em investigação. Pode-se mesmo afirmar que as defesas de trabalhos *stricto sensu* constituem “aulas magnas” por força da experiência e do conhecimento dos participantes, aí incluídos o orientador e seu orientando. O segundo problema refere-se ao fato de que diversos orientadores (ao todo, sete) atuam em universidades brasileiras, sendo que um deles foi orientador de seis estudos e outro de dois. Isso significa que um total de 13 trabalhos foram orientados por professores que se encontravam no Brasil. O mais intrigante é que os orientandos realizavam suas pesquisas em locais muito distantes da base de trabalho do orientador. Por exemplo, o orientador que tinha seis alunos no conjunto dos pedidos se encontrava no Estado do Rio de Janeiro, e cinco de seus alunos realizavam a pesquisa (ou moravam?) em outros estados/cidades: Roraima (Boa Vista); Ceará; Pará (Belém); Rio de Janeiro (Quissamã) e Tocantins (Palmas).

A distância entre o orientador e seus alunos leva a orientação para uma dimensão de ensino a distância, o que é questionável em curso *stricto sensu*. No entanto, mais problemático ainda é o fato de o orientador estar vinculado a universidades localizadas em território nacional. Poder-se-ia admitir a co-orientação, mas não a responsabilidade pela orientação se o docente não pertence ao quadro da universidade onde está sendo realizado o curso. Não ficou claro se havia um convênio entre universidades; o que transpareceu foi um trabalho avulso de alguns docentes de universidades brasileiras na orientação dos estudos de alunos matriculados em universidades estrangeiras; em nenhum caso foi mencionado que se tratava de co-orientação, o que seria perfeitamente aceitável.

- Problemas nos resumos:

Parte-se do pressuposto de que o resumo é o “cartão de visita” da dissertação ou tese. O seu texto deve oferecer ao leitor uma visão objetiva: (a) da problemática (que pode ser entendida como o recorte de

algum tema que mereça uma investigação por motivos diversos, entre os quais se destacam as lacunas na pesquisa acadêmica sobre a mesma); (b) dos objetivos ou questões de estudo que vão ser elucidados no contexto do recorte estabelecido; (c) da metodologia da pesquisa, o que implica indicar os processos de coleta de dados (etapas, instrumentos, sujeitos, procedimentos de análise), definindo o tipo de abordagem (qualitativa e/ou quantitativa); (d) do referencial teórico que dá suporte ao estudo e (e) dos resultados encontrados, que devem ser relevantes e com conclusões que acrescentem novas perspectivas ao campo da educação. Todos esses aspectos precisam estar integrados, evidenciando a relevância do estudo para o campo educacional. Um resumo bem elaborado constitui um bom indicador do que se pode encontrar no trabalho como um todo, isto é, na dissertação ou tese; de forma sintética anuncia o que vem pela frente. Ao considerar esses aspectos, entre outros, avaliadores competentes são capazes de identificar os trabalhos que devem ser lidos em sua íntegra.

Na análise dos 32 resumos foram identificados textos bem redigidos; no entanto, a boa redação não significa elucidação acadêmica do trabalho de pesquisa. Em outras palavras: um resumo pode estar bem escrito (ser concatenado, obedecer às normas gramaticais, etc.), sem incorporar as partes que o identificam como resumo de trabalho de pesquisa.

Considerando os aspectos mencionados, são elencados a seguir os problemas encontrados nos resumos: (a) 13 sem especificação do referencial teórico; (b) nove com conclusões singelas (ingênuas, triviais, óbvias), como por exemplo: alunos oriundos de escolas particulares prevalecem no acesso a cursos superiores; o quadro de giz ou o quadro branco é o recurso mais utilizado em escolas da rede pública de ensino de uma capital da região norte; (c) nove com inconsistências metodológicas ou sem indicação da metodologia; (d) sete incompatíveis com o nível de doutorado; (e) seis muito confusos, inviabilizando o entendimento da proposta; (f) seis sem qualquer indicação das conclusões do estudo; (g) cinco sem os objetivos da pesquisa e (h) três com conclusões desconectadas dos objetivos indicados.

Cabe ressaltar que apenas um resumo apresentou clareza e objetividade acadêmica sobre a proposta de pesquisa. Nele estavam indicados os aspectos básicos que devem necessariamente fazer parte de um texto dessa natureza, sendo sua redação articulada e gramaticalmente correta. Como os demais documentos que acompanhavam esse resumo estavam adequados, decidiu-se pela indicação do pedido para a análise aprofundada.

Assim, do conjunto analisado previamente, apenas um (3% de 32) foi aprovado. Tratou-se de uma dissertação de mestrado realizada em uma universidade particular portuguesa, localizada na cidade de Lisboa. A exemplo dos demais pedidos, foi conduzido um rastreamento no *site* dessa universidade, tendo sido possível observar alguns dados interessantes sobre o mestrado em Ciências da Educação, a saber: (a) é um curso oferecido em quatro semestres, tendo uma estrutura de disciplinas muito semelhante a dos que aqui são desenvolvidos; (b) não há qualquer referência a aulas oferecidas de forma compactada; ao contrário, é afirmado que os cursos são presenciais; (c) os professores do corpo permanente, em um total de nove, estão todos relacionados e com *links* para informações básicas sobre a sua vida profissional e as titulações obtidas nos níveis de graduação, mestrado e doutorado (os dados se inserem em um documento similar ao nosso Currículo Lattes); (d) dos nove docentes, seis atuam no regime de tempo integral e três em tempo parcial; (e) seis realizaram o doutorado em outros países (Suíça, França, Inglaterra, Madri, Croácia); (f) outros quatro docentes participam do curso como convidados, entre eles um brasileiro bastante reconhecido em nosso meio educacional. Portanto: resumo muito bom, documentação completa e adequada e informações consistentes no *site* da instituição indicaram a pertinência de se analisar o pedido em profundidade, com vista ao reconhecimento do diploma.

Para o estudo aprofundado desse pedido, a Coordenação do PPGE designou três docentes (um deles tendo participado do estudo inicial dos 32 pedidos, como forma de manter uma articulação entre as duas etapas do processo de reconhecimento), os quais passaram, então, a estudar os novos documentos solicitados, entre eles: (a) a dissertação; (b) o histórico escolar e (c) os documentos que confirmam a credibilidade da instituição.

Com essa única aprovação manteve-se a tendência assinalada pela ANPGIEES referente ao significativo número de pedidos negados. Essa tendência, no presente estudo, foi iluminada pela análise detalhada da documentação básica, ou seja, os dados concretos, o que levou à identificação de problemas bastante sérios que põem em dúvida a qualidade da formação recebida.

Considerações finais

O pano de fundo desta análise é o cenário de lutas da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, sempre marcado pela busca de qualidade na formação de pesquisadores e professores do/para o ensino superior. Pelo exposto, evidencia-se que são muitos os problemas que envolvem os pedidos de reconhecimento de diplomas obtidos no exterior, a começar pela escolha da instituição e do curso, escolha que deveria ser baseada em uma visão crítica, voltada para a obtenção de indicadores seguros sobre a qualidade da formação oferecida. É importante fugir dos “facilitários”, pois ainda que estes possam vir a ser reconhecidos formalmente, no final, pouco agregam ao conhecimento do estudante.

A análise da documentação revelou, em muitas situações, o que se poderia designar de “descaso”, pois não é admissível que uma instituição entregue ao seu aluno estrangeiro documentos incompletos e/ou com dados errados. A instituição sabe perfeitamente que a documentação será levada para outro país e submetida à análise; daí ser fundamental apresentá-la de forma impecável para não prejudicar o aluno. O cuidado com a documentação foi observado no pedido de reconhecimento aprovado.

As comissões de avaliação das universidades credenciadas para o estudo dos documentos podem, hoje, contar com as informações *on-line*. Com esse apoio, avaliadores experientes acabam detectando inconsistências na documentação. Foi o que aconteceu na presente análise: ao se relacionarem os documentos apresentados pelos solicitantes com informações contidas em *sites* de diversas instituições, foram obtidas evidências mais fortes sobre a fragilidade de determinados

cursos. Tais evidências demandaram maior atenção na análise dos resumos, a quase totalidade deles com lacunas inaceitáveis para os níveis de mestrado e doutorado.

Considerando que a demanda pelos estudos *stricto sensu* é, hoje, muito grande e que ao lado de uma quantidade significativa de análises em andamento está outro tanto de pedidos negados, admitimos que é pertinente realizar um mapeamento de instituições e cursos que podem ser comparados aos existentes no Brasil. Há que se ponderar que para muitos estudantes a empreitada de estudos em outros países é dispendiosa e difícil, pois envolve muitas questões, inclusive de ordem pessoal, como, por exemplo, o afastamento da família. Quando o esforço chega a final positivo, vale a pena; mas, como em muitas situações tem se verificado perda de tempo, seria muito oportuna a existência de informações consistentes sobre as boas possibilidades nos países estrangeiros, de modo que se pudesse diminuir a busca desorientada, a procura do diploma como um fim em si mesmo, as desilusões com os facilitários.

Ainda que a origem dessa demanda seja muito diversificada, o fato é que ela existe e aponta uma dificuldade do Sistema Nacional de Pós-Graduação no sentido de poder absorver aqueles que estão dispostos a enfrentar com seriedade os desafios inerentes aos estudos em cursos de mestrado ou doutorado oferecidos no território nacional.

Com a explicitação da forma como os pedidos de reconhecimento são desvelados no âmbito de uma Comissão de Avaliação institucionalmente constituída, buscou-se evidenciar que os discursos em prol de sua defesa incondicional precisam ser vistos com cautela, pois por trás deles estão muitos problemas que sugerem o distanciamento desses estudos da qualidade desejada.

Recebido em 06/05/2014

Aprovado em 16/09/2014

Referências

ABPÓS-MERCOSUL – Associação Brasileira de Pós-Graduados no Mercosul. **Promulgada lei de admissão de diplomas do Mercosul em Mato Grosso**. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <www.abpos.com.br/default.aspx?papegid=&pagecode=214>. Acesso em: 8 jul. 2008.

AMARAL, L. **As boas perspectivas da pós-graduação**. Disponível em: <www.abc.org.br/impresao.php3?id_article=1787>. Acesso em: 8 jul. 2013.

BIANCHETTI, L; FÁVERO, O. História e histórias da pós-graduação em educação no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 30, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782005000300001&script=sci_arttext>. Acesso em: 10 jul. 2013.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. CAPES. **História e missão**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/historia-e-missao>>. Acesso em: 10 jul. 2013.

_____. **Ferramenta de dados georreferencial (GeoCapes)**, 2013. Disponível em: <<http://geocapes.capes.gov.br>>. Acesso em: 7 abr. 2013.

_____. **Resultados da avaliação de programas**. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/resultados-da-avaliacao-de-programas/2316>>. Acesso em: 8 jul. 2013.

_____. **Revalidação de diplomas foi o tema de audiências no Senado Federal**. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <<http://capes.gov.br/36-noticias/6210-revalidacao-de-diplomas-foi-tema-de-audiencias-no-senadofederal>>. Acesso em: 11 jul. 2012.

CURY, C. R. J. Quadragésimo ano do parecer CEF n° 977/65. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 7-20, set./dez., 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n30/a02n30.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2013.

SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. da. Programas de pós-graduação em educação: lugar de formação da docência universitária? **RBPG**, Brasília, DF, v. 7, n. 14, p. 577 - 604, dez. 2010.

UAA – Universidad Autónoma de Asunción. **Diplomas com validez internacional y com varias revalidaciones en Brasil**. Asunción, 2012. Disponível em: <<http://www.uaa.edu.py/postgrado/internacionales/img/doctorado-en-ciencias-de-la-educacion-int.jpg>>. Acesso em: 12 jun. 2013.

UFPR – Universidade Federal do Paraná. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. **Edital 2014 de revalidação de diplomas de pós-graduação stricto sensu estrangeiros**. Curitiba, 2014. Disponível em: <<http://www.prppg.ufpr.br/revalida>>. Acesso em: 11 jul. 2014.

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ. **Disciplinas / Atividades obrigatórias (270h)**. Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <<http://www.educacao.ufrj.br/ppge/ppge-cursos-doutorado.html>>. Acesso em: 13 jul. 2013.

_____. Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa. **Revalidação de diplomas estrangeiros**. Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <<http://www.pr2.ufrj.br/site/index.php/pr2/descServico/10>>. Acesso em: 11 jul. 2014.

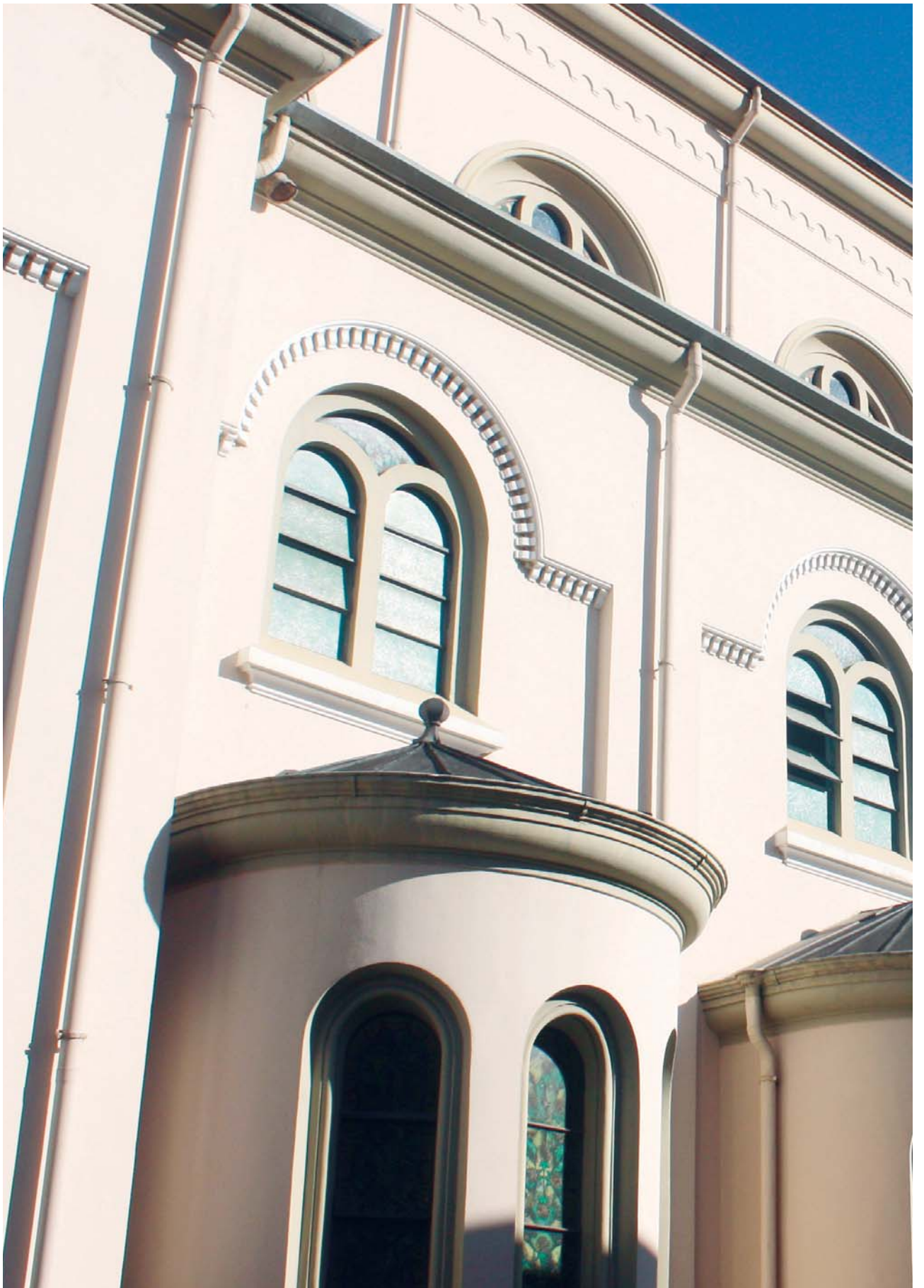
UNINORTE – Universidad del Norte. **Doctorado em educaci3n**, Espanha, 2013. Disponível em: <<http://www.uninorte.edu.py/index.php/postgrado1/item/doctorado-en-educacion>>. Acesso em: 13 jul. 2013.

USP – Universidade de São Paulo. **Reconhecimento de diplomas de pós-graduação**. São Paulo, 2014. Disponível em: <<http://www.usp.br/secretaria/?p=1949>>. Acesso em: 11 jul. 2014.

WIKIPEDIA: La enciclopédia libre. **Universidad del Mar (Chile)**. Chile, 2014.
Disponível em: <[http://es.wikipedia.org/wiki/Universidad_del_Mar_\(Chile\)](http://es.wikipedia.org/wiki/Universidad_del_Mar_(Chile))>. Acesso em: 11 jul. 2014.

RBPG

RBPG - Revista Brasileira de Pós-Graduação



Prédio da Faculdade de Teologia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).
Localizado no *campus* Ipiranga, desde 1949, abriga os cursos de graduação e pós-graduação.
Créditos: Acervo DCI PUC-SP



O atual cenário do processo formativo de professores para o magistério da educação básica no Brasil

The current scenario of the formation process of teachers for the teaching of basic education in Brazil

El escenario actual del proceso de formación de profesores para el magisterio de la educación básica en Brasil

Rita Márcia Andrade Vaz de Mello, doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais, com pós-doutorado em Educação pela UFMG e pela Sorbonne (Paris V), e professora associada da UFV. E-mail: ritamarciamello@gmail.com.

Carlos Roberto Jamil Cury, doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, com pós-doutorado pela Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, pela Sorbonne (Paris V), pela Escola de Altos Estudos em Ciências Sociais (EHESS), França, e pela Universidade Federal do Rio de Janeiro; professor emérito da UFMG e professor adjunto da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. E-mail: crjcury.bh@terra.com.br.

Resumo

No atual contexto brasileiro de formação de professores, destaca-se o Conselho Técnico-Científico de Educação Básica da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CTC-EB/Capes). A partir de diálogos com a literatura e a legislação educacional que tratam da formação inicial e continuada de professores e de questionários aplicados a membros do CTC-EB/Capes, esperamos oferecer subsídios tanto para a sua dinâmica quanto para a compreensão dessa formação e seu aperfeiçoamento. Ressaltamos o importante papel desse conselho na condução da Política Nacional de Formação de Professores. Evidencia-se a transitoriedade do nível de

formação do professor, bem como o conflito entre o reconhecimento da necessidade de formação em nível superior e a manutenção dela em nível médio, o que denota a indefinição de uma política de formação desses profissionais.

Palavras-chave: Formação de Professores. Política Educacional. Educação Básica.

Abstract

In the current Brazilian context of teacher education, the Scientific Technical Council of Basic Education CAPES deserves to be highlighted. Through interaction with the literature and educational legislation dealing with the initial and continuing training of teachers and the application of questionnaires to members of the CTC/EB/CAPES, we hope to contribute to the dynamics of the training and to understanding and improving it. We acknowledge the important role of the CTC/EB/CAPES in conducting the National Policy of Teacher Training. The study reveals the transitory nature of the level on which teacher training occurs. It also highlights the conflict between recognizing the need for training within higher education and keeping it on the secondary level, thereby denoting the indefiniteness of a training policy for these professionals.

Keywords: Teacher Education. Educational Policy. Basic Education.

Resumen

En el contexto brasileño actual de la formación docente, se destaca el Consejo Técnico Científico de la Educación Básica de la CAPES. De diálogos con la literatura y la legislación educativa que tratan de la formación inicial y continuada de los docentes y los cuestionarios aplicados a los miembros de la CTC/EB/CAPES, esperamos ofrecer subsidios tanto a su dinámica cuanto a la comprensión de esa formación y su perfeccionamiento. Señalamos el importante papel de la CTC/EB/CAPES en la conducción de la Política Nacional de Formación Docente. Se destaca la fugacidad del nivel de formación de los docentes, el

conflicto entre el reconocimiento de la necesidad de formación en la educación superior y en el mantenimiento de esta en el nivel secundario, lo que denota la indefinición de una política de formación de estos profesionales.

Palabras clave: Formación del Profesorado. Política Educativa. Educación Básica.

Introdução

Este trabalho objetiva refletir sobre a formação de professores no atual contexto brasileiro. Como procedimento metodológico de caráter teórico-descritivo, realizamos uma seleção de estudos para levantar os dilemas, as possibilidades e os desafios que têm sido apresentados à formação de professores, especialmente em nível de educação básica, nos últimos anos. A análise documental foi de suma importância para a análise das políticas educacionais, destacando-se a atual configuração da Capes no que tange ao eixo referente à educação básica. Para compreendermos as possíveis repercussões que o modelo Capes de formação inicial e continuada, em especial no contexto das diretrizes de política de formação de docente, está trazendo para o contexto da educação básica, analisamos tanto os elementos quantitativos (tabelas e estatísticas oficiais) quanto os qualitativos (documentos de avaliação) e questionários com membros do primeiro e do atual Conselho Técnico-Científico da Educação Básica – Capes (CTC-EB/Capes).

Trabalhar com a temática de formação de professores no âmbito das políticas educacionais afigurou-se-nos um campo de pesquisa e de aprofundamento quando a “nova” Capes, instituindo uma Política Nacional de Formação Docente, erigiu, similarmente à Pós-Graduação, o CTC-EB como colegiado incumbido de gerir as diretrizes dessa política pública. E consideramos de fundamental importância, nesse processo, acompanhar e analisar essas diretrizes.

O atual Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) traz, em um de seus cinco eixos, a meta de interação mais definitiva com a educação

básica, como uma maneira de reforçar a aproximação do SNPG com os interesses da sociedade. Assim, coube a este estudo aprofundar a compreensão do CTC-EB/Capes e as diretrizes da política nacional de formação docente.

Diante do contexto exposto, levantamos a seguinte questão: quais têm sido as diretrizes propostas no interior da Política Nacional de Formação de Professores da educação básica tais como apresentadas pelo Conselho Técnico-Científico da Capes?

Para isso, pretendeu-se verificar como essas propostas se articulam com as sucessivas tendências expressas na literatura educacional, que vem se debruçando sobre o *status quaestionis* dessa formação.

De acordo com as reflexões feitas a partir de diálogos com a literatura e com a atual legislação educacional que tratam da formação inicial e continuada de professores da educação básica e de questionários aplicados a membros do Conselho Técnico Científico da Educação Básica, esperamos oferecer subsídios tanto para a dinâmica do CTC-EB/Capes quanto para a compreensão dessa formação e o seu aperfeiçoamento.

Políticas nacionais de formação inicial e continuada de professores

No Brasil, a formação de professores que atuam na educação básica tem sido objeto de reflexões, sobretudo a partir da década de 1990, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional.

O Brasil é um Estado Federado em que cada ente – União, estados e municípios – tem obrigações específicas no que concerne à educação e à autonomia de políticas dentro da estrutura daquela lei, resultando daí um complexo de intercorrências no curso das políticas educacionais.

Segundo Cury (2010), uma federação é a união de membros federados que formam uma só entidade soberana, que seria o Estado Nacional, na qual as unidades federadas subnacionais (estados e municípios, no caso brasileiro) gozam de autonomia dentro dos limites jurisdicionais atribuídos e especificados. De acordo com o autor (2010, p. 153), existem três modelos de federalismo: o federalismo centrípeto, que se caracteriza pelo fortalecimento do poder da União; o federalismo centrífugo, no qual há fortalecimento do poder dos estados-membros sobre o da União, com considerável autonomia daqueles; e o federalismo de cooperação, no qual se busca um equilíbrio de poderes entre a União e os estados-membros, estabelecendo laços de colaboração na distribuição das múltiplas competências por meio de atividades planejadas e articuladas entre si, objetivando fins comuns. A compreensão desse conjunto é tão fundamental quanto a das reformas educacionais e dos distintos contextos que as cercam.

O fato de se privilegiar a universidade como espaço dessa formação deve-se à importância de garantir aos docentes uma formação teórica sólida, estreitamente vinculada à pesquisa e relacionada às complexas tramas do cotidiano dos espaços educacionais. Além disso, a universidade abre possibilidades de intercâmbio e experiências com diversas áreas do conhecimento.

A aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (Resolução CNE/CP n° 01, de 15 de maio de 2006) e dos demais atos regulamentadores da formação de professores mostra que as reformas ocorridas no campo da formação de professores posteriormente à aprovação da atual LDB parecem apenas confirmar o que já estava posto na realidade educacional brasileira.

No que tange à formação de professores, a Lei n° 9.394/96, com a redação dada pela Lei n° 12.796/13, prevê em seu art. 62:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (BRASIL, 2013).

Analisando a alteração do art. 62 que a Lei nº 12.796/13 traz à LDB 9.394/96, é possível averiguar que ocorre apenas uma pequena mudança devido à implantação do ensino fundamental de nove anos, bem como continua a admitir como formação mínima aquela oferecida em nível médio, na modalidade normal, para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental.

Além de caber à União, pelo § 1º do art. 8º da LDB, “a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas”, agora essa coordenação ganhou um *locus* cujo prestígio na pós-graduação é inegável. A iniciativa de alargar o campo de atribuição da Capes, após 13 anos de aprovação da LDB, decorreu do acionamento de tal competência. Desse modo, a União definiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica por meio do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, já dentro da Lei nº 11.502/07. Esta última redefiniu as funções da Capes, abrindo-a para a educação básica. Importa saber que a Capes é uma agência da União e, no caso da formação docente, tem competência concorrente com os estados.

As principais diretrizes dessa política são: formação de qualidade; valorização do magistério; integração entre pós-graduação/formação de professores/escola de educação básica; inovação educacional com base na ambiência psicossocial, na produção, na disseminação e, especialmente, no acesso ao conhecimento, e responsabilidade compartilhada entre os entes envolvidos (regime de colaboração Capes/IES/estados/municípios).

Paralelamente, uma política passou a ser delineada a partir do Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a implantação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com os municípios, o Distrito Federal e os estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

Esse decreto disciplinou a adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que deu origem ao Termo de Cooperação entre o Ministério da Educação (MEC) e as redes públicas de educação básica dos municípios, dos estados e do Distrito Federal, prevendo apoio de assistência técnica ou financeira aos que a ele aderissem, definindo os seguintes eixos de ação: I – Gestão educacional; II – Formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar; III – Práticas pedagógicas e avaliação e IV – Infraestrutura física e recursos pedagógicos. Trata-se do Plano de Ações Articuladas (PAR).

Nesse sentido, ganha relevância a análise da redefinição da política de formação de professores, historicamente dispersa em várias políticas, programas e ações de diversas secretarias do Ministério da Educação (MEC). Assim, o Governo Federal vem implementando ações em busca de maior organicidade entre os diversos setores que compõem a estrutura do Ministério e os que a ele se vinculam diretamente. Tendo o Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE) como norte das atuais ações institucionais, o MEC sinaliza claramente para um redimensionamento de sua atuação, ao destacar a articulação entre a educação básica e a superior, por meio da prioridade a ações e políticas em várias áreas, destacando-se, entre elas, a formação de professores para a educação básica.

O Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação pela União Federal em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e estados e da participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. O Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e preconiza, no art. 3º, inciso VI, que a ampliação do número de docentes atuantes na educação básica pública ocorra “preferencialmente na modalidade presencial” em instituições públicas. Contudo, os dados nos revelam outra realidade.

É válido destacar que o Conselho Nacional de Educação, ao tratar da educação superior, identifica o ensino a distância (EaD) como uma modalidade educacional e denota a sua presença no quadro da expansão da educação superior. O Conselho reconhece que “nos últimos quatro anos, de 2004 a 2008, o salto via EaD foi de 1.175%, percentual extremamente diferenciado do relativo ao aumento de matrículas presenciais no mesmo período, que foi de apenas 17%” (BRASIL, 2009a, p. 46).

O regime de colaboração se encontra explícito, fazendo menção à cooperação mútua entre Capes, Secretarias de Educação e instituições públicas de ensino superior. No documento é anunciado o sistema eletrônico denominado Plataforma Freire, com vistas a reunir informações e gerenciar a participação nos cursos de formação inicial e continuada voltada para os professores da rede pública de ensino no âmbito do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor).

As ações de formação de professores, em especial, facilitadas hoje na oferta via EaD, são fundamentais para os programas de formação pedagógica e para o cumprimento do disposto na atual LDB, conforme destacado por Teatini (2010):

A meta é diminuir o *déficit* de professores em exercício das escolas públicas estaduais e municipais que atuam sem formação adequada às exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB/1996). Trata-se, desse modo, de um esforço histórico inédito de articulação envolvendo as diferentes esferas responsáveis pela gestão de políticas públicas relacionadas à formação, num fim único, que é a melhoria da qualidade da educação brasileira (p. 146).

Os cursos de formação inicial de professores têm papel primordial na constituição dos saberes profissionais dos futuros docentes, e é por meio da relação com os professores formadores que os licenciados “[...] podem desmitificar e ressignificar determinadas informações e conhecimentos adquiridos em sua trajetória de alunos” (ANDRÉ; HOBOLD; PASSOS, 2012, p. 148). O desafio da formação inicial de professores é “[...] colaborar no processo de passagem da visão do

aluno enquanto aluno para a visão dele mesmo enquanto professor” (FARIAS; MAGALHÃES, 2012, p. 258). Portanto, “a formação inicial do professor [...] deve ser a mais sólida e rigorosa possível, com a oferta de uma educação continuada” (CURY, 2009, p. 122).

Em artigo intitulado “Formação inicial de professores da educação básica no Brasil: trajetória e perspectivas”, Azevedo et al. (2012) fizeram uma breve trajetória histórica em relação à formação oferecida aos docentes no Brasil, desde as primeiras iniciativas até os dias de hoje, sendo que:

[...] nos anos 1960, havia o entendimento da docência como transmissão de conhecimento; nos anos 1970, como um fazer técnico; nos anos 1980, como mudança social, a constituição de estudantes críticos e responsáveis pela mudança social; nos anos 1990, a atividade pedagógica como espaço privilegiado para problematizar, significar e explorar os conteúdos teóricos; nos anos 2000, a educação científica para uma atividade pedagógica como espaço de pesquisa, reflexão, construção e produção de conhecimento, na busca por uma racionalidade prática (AZEVEDO et al., 2012, p. 1020).

Cury (2013) alerta para a dinâmica de transformação do funcionamento de um sistema educativo ao afirmar que:

A preparação formativa de docentes para atuar na educação escolar básica, de qualquer ponto de vista hoje existente, se revela estratégica para as diferentes concepções que embasam diferentes propostas. Governos, entidades empresariais e sindicais, associações profissionais, movimentos da sociedade civil e, sobretudo, entidades ligadas às instituições formadoras convergem na importância da educação escolar para uma presença atuante do cidadão em sua vida profissional e política. Certamente não seria de se esperar que de tantas instâncias diversas e diferentes viesse a se conseguir um consenso *a priori* (p. 1).

Gatti (2010), entre outras lacunas, destaca a falta de integração entre os conteúdos nos currículos dos cursos para uma formação que integre conhecimentos disciplinares, fundamentos educacionais e atividades didáticas. Revela também que os estágios obrigatórios carecem de planejamentos adequados junto aos sistemas de ensino escolares.

É na formação inicial do professor que começa a qualidade da educação, segundo aponta o Relatório de Gestão 2009-2013, da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB). A partir desse pensamento, a DEB fomenta três programas importantes:

O primeiro, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor destina-se a professores que já atuam na rede pública, porém, sem a formação superior exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; o segundo, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid, alcança alunos de licenciaturas – professores ainda em formação; e o terceiro, o Programa de Consolidação das Licenciaturas – Prodocência, busca promover a melhoria e a inovação nas licenciaturas, inclusive incentivando a atualização dos professores que formam professores (CAPES, 2014, p.5).

Segundo Gatti, Barreto e André (2011), vários são os fatores que vêm prejudicando a formação inicial e continuada de professores no País, destacando-se o aviltamento salarial, a ausência de condições adequadas para o exercício da docência e a má qualidade da formação. É importante salientar que esses fatores podem ser motivos de desestímulo para o exercício da profissão e da própria desmotivação para buscar o aprimoramento profissional, bem como para a escolha do magistério como profissão futura.

Nóvoa (1995) pontua o processo histórico da profissionalização docente propondo um modelo de análise dividido em quatro etapas. A primeira está inserida no contexto do século XVIII, quando ocorre o enquadramento do professor como corpo profissional, e a educação deixa, então, de ser campo exclusivo de atuação dos religiosos, como os jesuítas no século XVII e início do XVIII. A segunda etapa engloba o final do século XVIII, quando já não é permitido ensinar sem a autorização do Estado, e o professor passa a ter direito exclusivo de intervenção na área da educação. A terceira etapa apresenta-se como decisiva para o processo de profissionalização, pois nessa época surgem as escolas normais, representando uma vitória para o professorado. Já a quarta e última etapa corresponde à tomada de consciência dos interesses dos docentes como grupo profissional e à adesão deste grupo às associações profissionais.

Para Alarcão (2004), o professor é hoje fundamental para ajudar a navegar na sociedade da informação, que, por ser do conhecimento, necessita de aprendizagem e, por ser globalizante, requer a compreensão da identidade individual.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2003) argumentam que a formação continuada é a garantia do desenvolvimento profissional permanente:

Ela se faz por meio do estudo, da reflexão, da discussão e da confrontação das experiências dos professores. É responsabilidade da instituição, mas também do próprio professor. O desenvolvimento pessoal requer que o professor tome para si a responsabilidade com a própria formação, no contexto da instituição escolar (p. 389).

Para a DEB (CAPES, 2014), a formação continuada – nela incluída a extensão – responde à necessidade contemporânea de pensar a formação profissional em um *continuum* que se estende ao longo da vida. Compactuamos com a visão da diretoria, afirmando que a educação continuada não decorre de um catálogo de cursos prontos, mas de uma concepção de desenvolvimento profissional do professor que leva em conta: (a) os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida; (b) a necessidade de acompanhar a inovação e a evolução associadas ao conhecimento, à ciência e à tecnologia; (c) o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática e (d) o diálogo e a parceria com atores e instituições competentes, capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da escola.

Nesse contexto, Nóvoa (2009) assevera a importância dos processos de aprendizagem compartilhada e da cultura colaborativa na construção do conhecimento profissional dos professores. Para esse autor, entender a escola como lugar da formação dos professores implica considerá-la como espaço da análise partilhada das práticas e de reflexão sobre o trabalho docente, e o exercício desse diálogo envolve regras e procedimentos que precisam ser aprendidos e exercitados nos cursos de formação.

Tardif (2002) ressalta a questão dos “saberes, que não podem estar separados das outras dimensões do ensino, nem do estudo do trabalho docente”. O saber dos professores é um saber social, pois ele é partilhado por um grupo de agentes; sua posse e utilização repousam sobre todo o sistema, o que vem garantir a sua legitimidade e orientar sua definição e utilização; seus objetos são práticas sociais.

Cabe destacar que o trabalho docente tem passado por diversas mudanças em decorrência das reformas educacionais iniciadas na última década do século XX, trazendo implicações diretas para a educação escolar. Surgem novas atribuições para a escola e, conseqüentemente, para os professores, os quais são impelidos a adaptar-se às constantes mudanças do mundo globalizado, recebendo cobranças tanto do Estado como da própria sociedade. A formação do profissional professor torna-se efetivamente cada vez mais relevante no processo educacional no século XXI, pois observa-se que a construção dos saberes passa a ser dominada por novas tecnologias, no espaço e no tempo. Denota-se a necessidade de o profissional da educação ter espírito aguçado e muita vontade para aprender, razão pela qual o processo de formação torna-se mais e mais veemente a fim de responder às demandas do mundo contemporâneo com competência e profissionalismo (HAMZE, 2014).

Na concepção sobre o ensinar e aprender na docência, não podemos negar os limites epistemológicos inerentes e específicos do processo de reflexão como desencadeadores da produção do saber pelo profissional professor, haja vista o dilema que se confronta entre a rotina e a reflexão que surge em sua prática cotidiana, podendo se constituir em um obstáculo, mediante as condições objetivas de trabalho.

Em consonância com a análise de Oliveira (2004), cabe destacar o avanço no que tange ao piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, após sancionada a Lei nº 11.738.

Apesar de o Supremo Tribunal Federal (STF) ter reconhecido, em abril de 2011, a constitucionalidade da Lei do Piso, é ilustrativo denotar

que, no âmbito das políticas públicas, a aplicação do dispositivo legal que assegura esse piso salarial nacional é negada concretamente por vários estados da Federação, mesmo a despeito do fato de o piso ser bastante inferior às reivindicações da categoria.

A Resolução nº 7, de 26 de abril de 2012, do Ministério da Educação, traz os novos critérios de complementação do piso salarial aprovados pela Comissão Intergovernamental para Financiamento da Educação de Qualidade, composta por membros do MEC, do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). Essa resolução trata do uso de parcela dos recursos da complementação da União ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) para o pagamento integral do piso salarial dos profissionais da educação básica pública.

No que tange diretamente à política nacional de formação docente, é válido destacar as estratégias das metas 15 e 16:

Meta 15: Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16: Formar 50% dos professores da educação básica em nível de pós-graduação lato e stricto sensu, garantir a todos formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2011, p. 43-45).

No desenvolvimento de suas atividades de indução e fomento à formação de professores para a educação básica, a DEB trabalha em quatro linhas de ação: (a) formação inicial, (b) formação continuada e extensão, (c) formação associada à pesquisa e (d) divulgação científica. A sinergia e a interseção entre as linhas e os programas podem potencializar os resultados educacionais, modificando o quadro brasileiro com maior velocidade (CAPES, 2014).

No entanto, se o tempo deixa suas marcas, continuam outras indagações decorrentes da formação docente, inicial ou continuada, presencial ou a distância, porque o que importa não é a modalidade formativa e, sim, a qualidade desta; sobretudo, questionamos a valorização desse profissional, assegurada em legislações que efetivamente se concretizem em avanços reais.

A instituição do Conselho Técnico-Científico de Educação Básica da Capes no cenário da Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica

O estudo sobre a política de formação dos profissionais da educação traz à baila a configuração da “nova Capes”, bem como a discussão sobre o regime de colaboração no campo das políticas educacionais e sua relação no domínio das esferas de governo.

No contexto da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica da Capes, foi instituído o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (Parfor), por meio da Portaria Normativa nº 9, de 30 de junho de 2009. Resultou esse plano de um conjunto de ações do Ministério da Educação (MEC), em colaboração com as Secretarias de Educação dos estados e municípios e as instituições públicas de educação superior neles sediadas, para ministrar cursos superiores gratuitos e de qualidade a professores em exercício das escolas públicas sem formação adequada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9394/96) ou que atuam fora da área de formação.

Cumprindo o Decreto nº 6.755, o MEC delegou à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior a responsabilidade pela indução, fomento e avaliação dos cursos no âmbito do Parfor, ofertando licenciaturas das áreas de conhecimento da educação básica, nas modalidades presenciais e a distância. A Diretoria de Educação Básica Presencial, de acordo com a legislação, deverá fornecer o suporte técnico às Secretarias de Educação dos Estados e às IES formadoras para viabilizar a oferta de cursos e vagas, em atendimento à demanda

dos professores da rede pública estadual e municipal de educação básica, sem formação adequada à LDB.

Segundo Clímaco et al. (2012), a Capes faz jus ao reconhecimento nacional e internacional, tendo em vista:

[...] sua atuação na indução, no fomento e na avaliação do Sistema Nacional de Pós-Graduação. Com a Lei nº 11.502, de julho de 2007, a agência assumiu uma nova e desafiadora missão na educação básica: induzir e fomentar a formação inicial e continuada de profissionais de magistério e sua valorização em todos os níveis e todas as modalidades de ensino. Em apenas três anos, a “nova” Capes conduz ações importantes na área, com as instituições brasileiras de ensino superior e demais órgãos do Ministério da Educação (MEC), por meio de duas diretorias específicas: Educação Básica Presencial e Educação a Distância (p. 1).

A Diretoria de Educação Básica da Capes trabalha em articulação com outras diretorias, apoiando a extensão de ações tradicionalmente voltadas à pós-graduação, com vistas a alcançar a formação de professores para a educação básica. Assim é com o Programa de Apoio a Eventos no País (Paep), desenvolvido pela Diretoria de Programas e Bolsas no País (DPB). Programa tradicional da Capes, o Paep fomenta a realização de eventos científicos, tecnológicos, educacionais e culturais de curta duração – de abrangência local, estadual, regional, nacional e/ou internacional –, promovidos por sociedades e entidades de áreas afins e programas de pós-graduação e pesquisa. Em 2007 foi lançado o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). Com os objetivos de incentivar e valorizar o magistério e aprimorar o processo de formação inicial de docentes para a educação básica, esse programa tem contribuído para a integração entre teoria e prática e para a aproximação entre a universidade e as escolas básicas, valorizando as licenciaturas e envolvendo o docente da escola básica na formação do licenciando, reconhecendo, portanto, a escola também como *locus* de formação inicial.

A partir de 2010, o fomento foi estendido a eventos oriundos de programas de licenciatura, de Secretarias de Educação municipais e

estaduais e de outras entidades educacionais, estimulando a inserção da educação básica nas políticas e nos programas da Capes, além de seu apoio à formação e à valorização de professores.

Segundo dados do Relatório de Gestão 2009-2013 da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica, em 2013, a DEB alcançou o número de 311 instituições parceiras, somados todos os programas sob sua responsabilidade; destas, 102 são federais, 41 estaduais, 18 municipais e 150 são comunitárias ou privadas.

Cabe apontar que, entre as atribuições da Coordenação Geral de Desenvolvimento de Conteúdo Curricular e de Modelos Experimentais, está a de apoiar o CTC-EB no acompanhamento da avaliação dos cursos de Pedagogia, Licenciatura e Normal Superior, nos processos de avaliação conduzidos pelo Inep. Nesse escopo, é válido destacar que pesquisas realizadas em diversos estados mostram a ineficácia dos cursos organizados conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia para formação de professores. Essas pesquisas revelam cursos totalmente fragmentados, com enorme dispersão de disciplinas e distantes da realidade de atuação profissional dos docentes que por eles estão sendo formados, o que pode comprometer em larga escala a qualidade da formação das crianças brasileiras. Esse novo cenário de avaliação que se propõe oferece, assim, subsídios significativos a essa importante agência na valorização da formação inicial e contínua de professores da educação básica em nosso país.

O olhar dos pesquisadores e atores no cenário do Conselho Técnico-Científico de Educação Básica da Capes

A Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (atual Capes) foi criada em 11 de julho de 1951, com o objetivo de “assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento do país”. A Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992, confere novo vigor à instituição ao autorizar o poder público a instituir a Capes como Fundação Pública.

Com a criação do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), instala-se uma política voltada para o campo científico; nesse setor, percebe-se intensa preocupação com a formação de recursos humanos para concretizar o ideal de sociedade moderna, tecnológica e cientificamente adequada aos parâmetros nacionais e internacionais de desenvolvimento.

Vale ressaltar as observações de Cury (2010) no que tange ao sistema de pós-graduação no Brasil:

O sistema de pós-graduação, desde a lei n.4.024/61 e o parecer CFE n. 977/65, cresceu, tornou-se complexo, grande, controlado e avaliado. Ele veio se constituindo como um sistema e como um sistema nacional com legislação pertinente. Junto com as finalidades maiores da pós-graduação, tais como a formação de um corpo docente solidamente preparado e que seja um corpo de pesquisadores de alto nível, ele também pretende que o avanço do conhecimento exerça papel significativo em prol do desenvolvimento nacional e em favor do crescimento da cidadania. Para tanto, houve uma decisiva atuação do Estado, que se impôs como incentivador desse sistema (p. 164).

Avançando mais na história da pós-graduação brasileira, cabe destacar o cenário atual da agência, conhecida atualmente como a “nova Capes”.

A Lei n° 11.502, de 2007, aprovada por unanimidade no Congresso Nacional, modifica as competências e a estrutura organizacional da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, alterando a lei que a constituiu – Lei n° 8.405, de 1992 – e a Lei n° 11.273, de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica.

Segundo o ex-Ministro da Educação Fernando Haddad, a Lei n° 11.502/2007 cria uma “nova Capes”, que subsidiará o MEC “na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica e superior e para o desenvolvimento científico e tecnológico do País” (HADDAD, 2008).

A Capes assume as disposições do decreto por meio da criação de duas novas diretorias: a de Educação Básica Presencial (DEB) e a de Educação a Distância (DED). Esta última ficou a cargo da Universidade Aberta do Brasil (UAB), criada pelo Ministério da Educação em 2005, fundamentada na modalidade à distância e na sua operacionalização por intermédio das tecnologias da informação e comunicação (TICs).

As ações coordenadas pela agência culminaram com o lançamento do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica, em 28 de maio de 2009. No contexto da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, foi instituído, por meio da Portaria Normativa nº 9, de 30 de junho de 2009, o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (Parfor), que se configura como o resultado de um conjunto de ações do Ministério da Educação (MEC), em colaboração com as Secretarias de Educação dos estados e municípios e as instituições públicas de educação superior neles sediadas, para ministrar cursos superiores gratuitos e de qualidade a professores em exercício das escolas públicas sem formação adequada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9394/96) ou que atuam fora da área de formação.

A assunção, pela Capes, desse importante segmento da educação nacional pauta-se em sua experiência histórica e metodológica, que se fez bem-sucedida na pós-graduação. Trata-se agora de recontextualizar essa metodologia no âmbito da educação básica. Posto isso, criou-se na Capes o Conselho Técnico-Científico da Educação Básica (CTC-EB), instituído no bojo da concepção do PDE, em 2007, que apresenta a seguinte composição: I – o presidente da Capes, que o presidirá; II – os secretários de Educação Básica, de Educação Superior, de Educação Profissional e Tecnológica, de Educação a Distância, de Educação Especial e de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação; III – os diretores de Educação Básica Presencial, de Ensino a Distância, de Avaliação e de Relações Internacionais da Capes; IV – representantes da sociedade civil escolhidos entre profissionais de reconhecida competência em educação básica, observada a representatividade regional e por área de formação, quando possível.

Visando a uma avaliação mais criteriosa, o MEC entendeu que a avaliação da educação básica deveria ser realizada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, fato que originou a criação da nova Capes. Consideramos que o pressuposto do MEC seja o de que a avaliação da educação básica ganhe maior credibilidade e visibilidade, tomando como exemplo o reconhecimento nacional e internacional das avaliações realizadas por essa coordenação no que tange à pós-graduação.

A primeira composição do CTC-EB foi feita por consultas informais a diversas organizações que atuam na área da educação básica no Brasil, bem como por convites a educadores, pesquisadores e personalidades com reconhecida atuação nesse nível de ensino, sendo que 20 foram designados para compor o referido conselho, junto com seis secretários do MEC e cinco diretores da Capes.

Na esteira de Scheibe (2011), solicita-se desse conselho um apoio fundamental para que as diretorias da nova Capes – de Educação Básica Presencial e de Educação à Distância – e suas respectivas coordenações:

[...] possam implementar a tão necessária política de formação e de valorização profissional dos docentes da educação básica. Cabe, portanto, a este coletivo um trabalho novo, que exige criação, novos papéis, novas articulações e especialmente novas atribuições e responsabilidades. Sem dúvida, um trabalho difícil pela sua inovação no âmbito de uma instituição que vinha se responsabilizando pela formação dos profissionais para o ensino superior no país. Difícil também por ocupar um espaço e tempo de disputa de projetos com os quais convivemos no contexto atual. Mas, por isso mesmo, é tarefa desafiadora, sobretudo como espaço de interlocução com a área, com suas diversas entidades, sistemas educacionais e, particularmente, com as instituições de ensino superior responsáveis pela formação dos profissionais do magistério da educação básica (SCHEIBE, 2011, p. 7).

Importa destacar como alguns de seus membros entendem a importância e o papel desse conselho no contexto do cenário educacional brasileiro. Para isso, serão apresentados alguns trechos com a opinião de quatro respondentes dos questionários, membros do CTC-EB/Capes

que participaram do presente estudo. Obviamente, por questões éticas, utilizaremos nomes fictícios.

Criar um CTC da Educação Básica na Capes se apresentou, inicialmente, como uma iniciativa promissora, que responderia à necessidade de estabelecimento de uma política de formação de professores para esse segmento da educação, em articulação com o CTC do Ensino Superior, já em funcionamento na Capes há muitos anos, e com as políticas do MEC (professora “A”).

Tendo em vista esta nova atribuição, foram implantados na Capes, além de novas diretorias e coordenações, o Conselho Técnico Científico (CTC) da Educação Básica, com a finalidade de dar apoio e subsídios à instituição, enfatizando a implementação de uma política de formação e de valorização profissional dos docentes da Educação Básica. Sobre sua atuação, o então Ministro da Educação, Fernando Haddad, considerou que o papel do conselho é consultivo, com autoridade perante o MEC para recomendar e sugerir ações. O Ministro sugeriu também que o conselho tivesse como meta inicial duas questões importantes: o acesso ao sistema público de formação inicial e continuada, por meio das universidades federais; e a qualificação da oferta de formação inicial e continuada. Para tanto, afirmou a necessidade de criar o sistema nacional de formação de professores (professora “B”).

A professora “C” afirma: “O CTC-EB passou a ocupar posição central ao ser criado no contexto das políticas com visão sistêmica no campo da educação, objetivo central do PDE”.

Acrescentando, o professor “D” declara que “sua constituição é um reconhecimento da importância da formulação de políticas do executivo para a educação básica”.

Constatamos que o CTC-EB constitui, formalmente, uma instância importante na articulação de políticas educacionais. A tarefa inicial indicada ao CTC foi a de construir um Sistema Nacional de Formação de Professores. O próprio Ministro da Educação trouxe essa temática para a Capes. O CTC da Educação Básica dedicou diversas reuniões à discussão do tema. Foram compostas câmaras de estudos para essa discussão, entre elas uma que analisou especificamente a questão da possibilidade de existência de um sistema nacional de formação de professores.

A esse respeito, Ferreira (2011) adverte que os representantes do CTC da Educação Básica tinham a incumbência de criar um sistema nacional de formação e que isso não seria possível enquanto não houvesse um sistema nacional de educação¹. Foi, então, discutida pelo CTC da Educação Básica uma proposta de política para a formação dos professores no País, consoante o § 1º do art. 8º da LDB, que foi aprovada pelo Ministério da Educação e se tornou um decreto da Presidência da República sobre a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.

Com relação ao papel do CTC-EB, os professores comentam:

O CTC/EB, se conseguir exercer suas atribuições, pode ter um papel relevante para a implementação do PNE, uma vez que esse inclui várias metas voltadas para a formação de professores, e metas bastante ambiciosas. O exercício desse papel dependerá de uma real articulação entre MEC, Capes e entidades federativas (professora “A”).

O CTC-EB deveria se ocupar em propor estratégias para que MEC e Capes pudessem construir pactos colaborativos entre os sistemas para que as metas fossem atingidas. Deveria também elaborar, em conjunto com o Inep, indicadores e formas de acompanhamento das metas nacionais relativas à formação docente (professora “C”).

Se o peso do CTC-EB começar a se aproximar do peso do CTC-ES, em termos de efetiva elaboração de políticas e aplicação orientada de recursos, e se for estabelecida uma interface dinâmica com a Câmara de Educação Básica do CNE, será relevante seu papel para aproximar a formação de professores da escola básica, realidades hoje totalmente apartadas (professor “D”).

A opinião dos professores está em consonância com o papel da Capes no âmbito da educação básica no que tange ao Estatuto da instituição:

§ 2º No âmbito da educação básica, a Capes terá como finalidade induzir e fomentar, inclusive em regime de colaboração com os estados, os municípios e o Distrito Federal e exclusivamente mediante convênios com instituições de ensino superior, a formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação básica, e, especialmente:

¹ A Emenda Constitucional nº 59/09 criou o Sistema Nacional de Educação. Sua consistência ainda depende de outra lei ordinária, tal como dispõe a Lei nº 13.005/14, de acordo com o seu art. 13.

- I – fomentar programas de formação inicial e continuada de profissionais do magistério para a educação básica com vistas à construção de um sistema nacional de formação de professores;
- II – articular políticas de formação de profissionais do magistério da educação básica em todos os níveis de governo, com base no regime de colaboração;
- III – planejar ações de longo prazo para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica em serviço;
- IV – elaborar programas de atuação setorial ou regional, de forma a atender à demanda social por profissionais do magistério da educação básica;
- V – acompanhar o desempenho dos cursos de licenciatura nas avaliações conduzidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP);
- VI – promover e apoiar estudos e avaliações necessários ao desenvolvimento e melhoria de conteúdo e orientação curriculares dos cursos de formação inicial e continuada de profissionais de magistério;
- VII – manter intercâmbio com outros órgãos da administração pública do país, com organismos internacionais e com entidades privadas nacionais ou estrangeiras, visando promover a cooperação para o desenvolvimento da formação inicial e continuada de profissionais de magistério, mediante a celebração de convênios, acordos, contratos e ajustes que forem necessários à consecução de seus objetivos (CAPES, 2007, p. 8).

O papel do CTC-EB reforça a importância de a Capes ser a agência reguladora, a qual deverá discutir as diretrizes da formação, fixar os parâmetros para a avaliação dos cursos de Pedagogia, Licenciatura e Normal Superior, manifestar-se nos processos de reconhecimento e renovação dos cursos relacionados à formação, subsidiar a elaboração do Plano Nacional de Formação e opinar sobre os estudos e as pesquisas relativos aos conteúdos curriculares dos cursos (MAUÉS, 2008).

Scheibe (2012) destaca que, entre as competências do CTC-EB cumpridas ou que estiveram presentes em diversas pautas ao longo dos três anos de trabalho, “estão as discussões sobre diretrizes de longo prazo para a formação inicial e continuada dos professores do magistério da educação básica em serviço e a participação de seu representante no Conselho Superior”.

Compactuamos com a visão de Scheibe (2011) no que tange à composição de um Conselho Técnico-Científico da Educação Básica junto à Capes, ao ressaltar que o colegiado assume um papel de mediação entre a sociedade civil e os órgãos executivos da Capes no cumprimento da sua nova missão institucional, qual seja, a de sistematização e consolidação dos programas governamentais voltados para capacitação e formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação básica.

Os desafios postos enfatizam o importante papel da Capes na condução da Política Nacional de Formação de Professores, projetando o CTC-EB/Capes como grande potencializador de articulação e construção de tal política, de forma interinstitucional.

Considerações finais

Discutimos o estágio atual da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, com o olhar para o plano legal, em especial, em face da “nova Capes”. Como resultado das análises efetivadas e tomando por base as categorias empíricas, oriundas dos documentos oficiais e da revisão bibliográfica da temática, bem como a pesquisa de campo, consideramos que o presente estudo apontou a existência de uma forte relação de poder verticalizada entre os entes federados, advinda do passado, e a concepção de regime de colaboração posta na Constituição de 1988.

No âmbito da Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, depreendemos que há relação de poder disposta no regime de colaboração, o que é confirmado pela Lei de Diretrizes e Bases. Essa relação está levando para as esferas mais distantes (os municípios), especialmente pelo Plano de Ações Articuladas (PAR), ações, entre estas a formação docente, a serem implantadas e implementadas pela União ou pelos estados.

Ao mesmo tempo, a nova configuração da Capes, voltada para a formação docente, tem peso maior no que concerne às instituições formadoras.

Cabe ressaltar a participação da União no campo de valorização e formação dos profissionais docentes, com a aprovação de legislações normativas, como, por exemplo, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básico e Valorização do Magistério (Lei nº 11.494, 2007); e a Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que instituiu o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, sendo acrescentada a esta novos recursos de repasse do Fundeb para complementação (Resolução nº 7, de 26 de abril de 2012). As leis recentemente aprovadas atribuem um papel fundamental ao Executivo Federal, que é o de ditar normas para a redefinição de responsabilidades no que diz respeito a oferta de ensino, avaliação, controle de qualidade e definição de padrões curriculares.

Denota-se que foram as medidas regulamentadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), por intermédio de pareceres e resoluções, que deram o tom da reforma no campo da educação e da formação de professores no Brasil.

A Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica objetivou equalizar nacionalmente as oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério, assegurando a todos os professores em efetivo exercício sem curso superior ou que atuam fora da sua área de formação uma vaga gratuita em universidade. Destaca-se o papel ampliado da nova Capes, que passa a desenvolver diversas ações, de acordo com nova missão. Foram implementados programas que visam contribuir para o aprimoramento da qualidade da educação básica e estimular experiências inovadoras e o uso de recursos e tecnologias de comunicação e informação nas modalidades de educação presencial e a distância.

Vale enfatizar o importante papel do CTC-EB/Capes na condução da Política Nacional de Formação de Professores. A formação permanente de professores é fundamental para o desenvolvimento não somente do processo educativo, mas do próprio país, devendo concretamente ser um direito do professor uma exigência profissional que requer condições de inserção nos programas de formação continuada, bem como recursos necessários e incentivos salariais.

Cabe ao CTC-EB, considerando a Capes como órgão de fomento a programas de formação inicial e continuada, a adoção de medidas que visam atacar os pontos frágeis que possam comprometer a qualidade da política de formação, como, por exemplo, alguns citados por Ferro (2013): revisão dos planos estratégicos dos estados; aprimoramento dos dados do Educacenso, garantindo uma visão mais precisa da realidade; consolidação dos fóruns e definição de diretrizes normativas para fortalecer suas ações e ampliar a interação com as instituições parceiras; fomento a projetos pedagógicos que proponham inovação nas matrizes curriculares e percursos formativos; e propostas de revisão da estrutura acadêmica e curricular dos cursos de licenciatura e pesquisas que impactem a formação de docentes.

É válido reiterar que a qualidade da educação e da formação de professores tem relação direta com o estabelecimento e a implementação de políticas educacionais que valorizem o magistério, contemplando igualmente a formação inicial e continuada do professor e sua melhor remuneração. Essas são as condições fundamentais para se proporcionar um ensino de qualidade, o acesso e a permanência dos alunos na escola, tornando-a, de fato, democrática. As IES são agências de fomento desse modelo de formação de professores, visto que são consideradas o braço forte do Estado na consolidação das políticas públicas de educação.

Ressalta-se o importante papel da nova Capes no que se refere à formação de professores para a educação básica, que passa a receber um novo tratamento no contexto das políticas públicas.

As questões postas neste estudo denotam que há demanda emergencial por professores com formação adequada, fato que impõe a necessidade de estratégias políticas que resolvam tal problema, mas é preocupante, porque uma política orgânica de Estado não pode se voltar para ajustes contingenciais; ao contrário, deve projetar ações que possam ser viabilizadas concretamente, bem como construir novos referenciais que conduzam à transformação da realidade educacional.

Recebido em 19/09/2014

Aprovado em 28/11/2014

Referências

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2004.

ANDRÉ, M. E. D. A.; HOBOLD, M. S.; PASSOS, L. F. Saberes docentes e representações sociais: aproximações. In: PLACCO, V. M. N. de S.; BÔAS, L. P. S. V.; SOUZA, C. P. (Org.). **Representações sociais: diálogos com a educação**. Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2012. p. 137-155.

AZEVEDO, R. O. M. et al. Formação inicial de professores da educação básica no Brasil: trajetória e perspectivas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 997-1026, set./dez. 2012.

BARRETTO, E. S. S. Trabalho docente e modelos de formação: velhos e novos embates e representações. In: DALBEN, A.; DINIZ, J.; LEAL, L.; SANTOS, L. (Org.). **Coleção didática e prática de ensino: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 288-306.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 26 dez. 1996.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

_____. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 jan. 2009. Seção 1, p.1-2.

_____. Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992. Autoriza o Poder Executivo a instituir como fundação pública a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 jan. 1992.

_____. **Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007**. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2008.

_____. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea e do inciso III do *caput* do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2008.

_____. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2013.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Superior, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **V Plano Nacional de Pós-Graduação**, Brasília, DF: Departamento de Documentação e Divulgação, 2011.

_____. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**. Razões, princípios e programas. Brasília, DF: MEC, 2007.

_____. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 9, de 30 de junho de 2009**. Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação. Brasília, DF: MEC, 2009.

_____. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 1328, de 23 de setembro de 2011**. Institui a Rede Nacional de Formação Continuada

dos profissionais do Magistério da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação. Brasília, DF: MEC, 2011.

_____. Ministério da Educação. **Projeto de Lei nº 8.035, de 15 de dezembro de 2010**. Institui a Proposta Governamental de Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (2011-2020) no âmbito do Ministério da Educação. Brasília, DF: MEC, 2010.

_____. **Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE 2011/2020)**: projeto em tramitação no Congresso Nacional / PL nº 8.035/2010/ organização: Márcia Abreu e Marcos Cordioli. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Sistema Nacional Público de Formação dos Profissionais do Magistério** – Sugestões recebidas da Consulta Pública. Brasília, DF: Capes, 2007.

_____. **Relatório de Gestão 2009-2013**, Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB. Brasília, DF: Capes, 2014

CLÍMACO, J. C. T. S. et al. Ações da Capes para a formação e a valorização dos professores da educação básica do Brasil e sua interação com a pós-graduação. **RBPG**, Brasília, v. 9, n. 16, p. 181-209, abr. 2012.

CURY, C. R. J. A educação como desafio na ordem jurídica. In: LOPES, E. M. T.; FILHO, L. M. de F.; VEIGA, C.A. G. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

_____. **A formação docente e a educação nacional**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/conselheiro.pdf>>. Acesso em: 7 dez. 2013.

_____. A questão federativa e a educação escolar. In: OLIVEIRA, R. P.; SANTANA, W. (Org.). **Educação e federalismo no Brasil**: combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília: Unesco, 2010.

_____. **Políticas públicas de educação e desigualdade**. Disponível em: <<http://www.uab.ufjf.br/mod/resource/view.php?id=80554>>. Acesso em: 12 out. 2012.

_____. Potencialidades e limitações da certificação de professores. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 117-134, jan./jun. 2009.

FARIAS, M. L. S. O.; MAGALHÃES, P. M. M. S. Representações sociais sobre o afeto do aluno: um estilo no ensinar e aprender. In: PLACCO, V. M. N. de S.; BÔAS, L. P. S. V.; SOUZA, C. P. (Org.). **Representações sociais: diálogos com a educação**. Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2012. p. 249-273.

FERREIRA, D. L. **A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a política de formação docente no Brasil**. Belém, PA, 2011.

FERRO, M. G. D. **O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) no âmbito da UFPI: realidade, perspectivas e desafios de um percurso em construção**. Disponível em: <<http://www.ufpi.br/subsiteFiles/parfor/arquivos/files/pdf>>. Acesso em: 2 fev. 2013.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

HADDAD, S. (Org.). **Banco Mundial, OMC e FMI: O impacto nas políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2008.

HAMZE, A. **Governabilidade e governança**. Disponível em: <<http://educador.brasilecola.com/politica-educacional/governabilidade-governanca.htm>>. Em cache - Similares>. Acesso em: 12 set. 2014.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estruturas e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

MAUÉS, O. As políticas de formação e a pedagogia das competências. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 2008, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: 2008.

NÓVOA, A. **Profissão professor**. 2 ed. Portugal: Porto Editora, 1995.

_____. **Professores**: Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

SCHEIBE, L. O conselho técnico-científico da educação básica da Capes e a formação docente. **Cad. Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 144, set./dez. 2011.

_____. Políticas de Formação e o Sistema Nacional de Educação o protagonismo do CTC/Capes da educação básica. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICAS E PRÁTICAS DE ENSINO – ENDIPE. 16., 2012, Campinas. **Anais...** Campinas: Unicamp, 2012.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

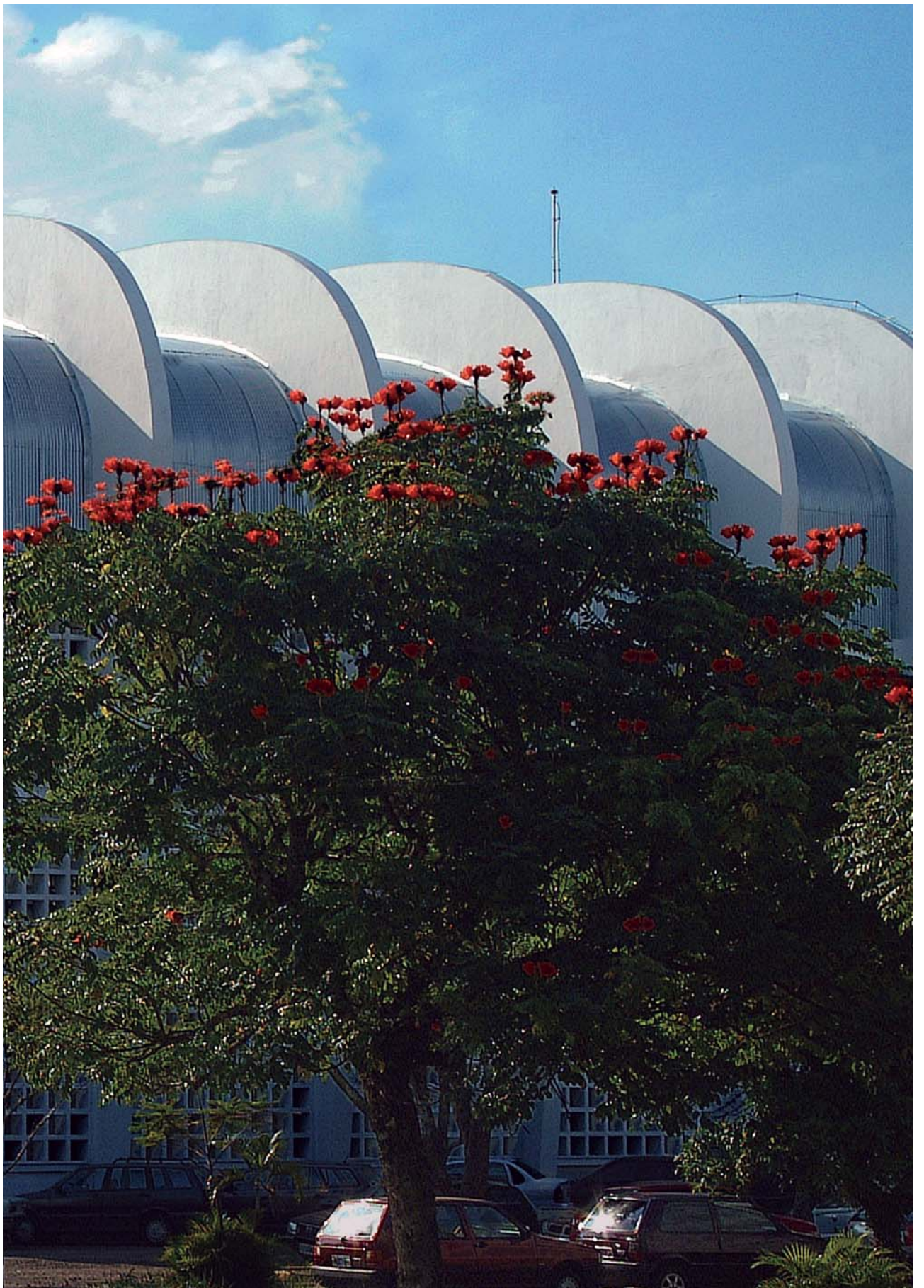
TEATINI, J. C. Entrevista com o professor João Carlos Teatini. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 2, n. 3, p. 145-147, jan./jun. 2010.

RBPG

RBPG - Revista Brasileira de Pós-Graduação

Laboratório de Estruturas do Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA). Desde sua construção, em 1953, o laboratório tem se dedicado aos estudos de estruturas aeronáuticas na graduação e na pós-graduação.
Créditos: Acervo do ITA





Produção de conhecimento em Saúde na pesquisa clínica: contribuições teórico-práticas para a formação do docente

Health knowledge production in clinical research: theoretical and practical contributions to the teachers training

La producción de conocimiento en Salud en la investigación clínica: aportaciones teóricas y prácticas para la formación del docente

Claudia Teresa Vieira de Souza, pós-doutora em Sociologia da Saúde pela Universidade de Coimbra, Portugal, pesquisadora titular em Saúde Pública da Fundação Oswaldo Cruz e docente do Programa de Pós-Graduação em Pesquisa Clínica em Doenças Infecciosas, do Instituto Nacional de Infectologia Evandro Chagas e do Programa de Pós-Graduação em Ensino em Biociências e Saúde do Instituto Oswaldo Cruz/Fiocruz. E-mail: claudia.souza@ini.fiocruz.br

Dinair Leal da Hora, pós-doutora em Educação pela Universidade de São Paulo e em Sociologia das Organizações Educativas pela Universidade do Minho, Braga, Portugal, analista de Gestão em Saúde da Fundação Oswaldo Cruz e docente do Programa de Pós-Graduação em Pesquisa Clínica em Doenças Infecciosas do Instituto Nacional de Infectologia Evandro Chagas. E-mail: dinair.hora@ini.fiocruz.br

Resumo

O presente manuscrito destina-se à apresentação de algumas ações desenvolvidas no projeto de ensino na área de saúde que têm realizado importantes contribuições teórico-práticas para a formação de docentes e para o ensino superior em saúde, no contexto de um

programa de pós-graduação em Pesquisa Clínica em Doenças Infecciosas, destacando a base teórica nos princípios da educação emancipatória de Paulo Freire. Assim, apresentamos experiências que vêm fortalecendo esse programa, não somente no que se refere à qualificação e ao aperfeiçoamento profissional para o Sistema Único de Saúde, mas também na melhor compreensão da produção do conhecimento na área da saúde. Nossa intenção é divulgar tais iniciativas inspiradas em pressupostos freireanos e na cooperação internacional, com foco na pós-graduação.

Palavras-chave: Gestão do Conhecimento. Pesquisa em Saúde. Educação em Saúde. Formação de Docentes.

Abstract

The present manuscript intends to present some actions taken in the design of education in the field of health which have made important theoretical and practical contributions to teacher training and to higher education in health. The study was undertaken in the context of the graduate program in Clinical Research in Infectious Diseases, and it highlights the theoretical basis of the principles of Paulo Freire's emancipatory education. Thus, we present some experiences that have strengthened this program, not only for the qualification and development of professionals for the National Health System, but also for a better understanding of the production of knowledge in healthcare. Our intention is to promote these initiatives, inspired by Freire's assumptions and by international cooperation, with a focus on the graduate level.

Keywords: Production of Health Literacy. Educational Practices in Health. Teacher Training.

Resumen

Este trabajo está destinado a la presentación de algunas medidas desarrolladas en el proyecto de enseñanza en el área de salud, que ha

hecho importantes contribuciones a la formación teórica y práctica de los docentes para la enseñanza y la educación superior en salud en el contexto de un programa de posgrado en Investigación Clínica en Enfermedades Infecciosas, destacando la base teórica en los principios de la educación emancipadora de Paulo Freire. Por lo tanto, presentamos algunos experimentos que han fortalecido este programa, no sólo para la capacitación y desarrollo profesional para el Sistema Nacional de Salud, así como para una mejor comprensión de la producción de conocimiento en el área de salud. Nuestra intención es promover estas iniciativas, inspiradas en los supuestos de Freire y la cooperación internacional, con un enfoque en posgrado.

Palabras clave: Producción del Conocimiento en Salud. Prácticas Educativas en Salud. Formación del Docente.

Introdução

O Programa de Pós-Graduação em Pesquisa Clínica em Doenças Infecciosas, do Instituto Nacional de Infectologia Evandro Chagas (INI), da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), Rio de Janeiro/Brasil, de caráter interdisciplinar e multiprofissional, tem como objetivo geral desenvolver, nos diferentes profissionais, a visão da pesquisa clínica integral por intermédio do estudo das diversas doenças infecciosas que vêm acometendo a população brasileira nas últimas décadas, como HIV e AIDS, HTLV, doença de Chagas, leishmanioses, tuberculose, dengue, hanseníase, paracoccidiodomicose, esporotricose e micobacterioses, entre outras. Os objetivos específicos do programa são a formação de mestres e doutores em Pesquisa Clínica em ensino superior nas Doenças Infecciosas, qualificados para o exercício de atividades de pesquisa e de magistério de ensino superior na área de Doenças Infecciosas.

Em 2010, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e a Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde do Ministério da Saúde do Brasil lançaram o Edital 024/2010 – Pró-Ensino na Saúde. Esse Programa Nacional de Reorientação da Formação

Profissional em Saúde representa um importante pacto intersetorial consolidado entre os Ministérios da Saúde e da Educação. O programa prevê a educação permanente dos profissionais da área da saúde, incorporando aos seus programas a substituição do modelo tradicional do cuidado em saúde, historicamente centrado no atendimento hospitalar e na doença, por uma referência mais humanizada com foco maior nas ações de prevenção (BRASIL, 2010).

O Pró-Ensino na Saúde tem por objetivo estimular no País a realização de projetos de pesquisa e apoio ao Ensino na Saúde, utilizando-se de recursos humanos e de infraestrutura disponíveis em diferentes Instituições de Ensino Superior e/ou demais instituições enquadráveis [...], possibilitando a produção de pesquisas científicas e tecnológicas e a formação de mestres, doutores e estágio pós-doutoral na área do Ensino na Saúde. Contribuirá, assim, para desenvolver e consolidar esta área de formação, considerada estratégica para a consolidação do Sistema Único de Saúde, por meio da análise das prioridades e das competências existentes, visando à melhoria do ensino de pós-graduação e graduação em Saúde (BRASIL, 2010, p.1)

Conforme o documento, isso se dará por meio da análise das prioridades e das competências existentes, visando à melhoria do ensino de pós-graduação e graduação em saúde.

Em atendimento ao referido edital, o INI teve aprovado o Projeto Pró-Ensino na Saúde/INI-Fiocruz intitulado “Formação para a docência de ensino superior na área da Pesquisa Clínica em Doenças Infecciosas”, com a intenção de ampliar o compromisso social imediato da pesquisa clínica mediante a aplicação de seus resultados na atenção à saúde e no ensino cuja finalidade é a de fortalecer e consolidar, no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Pesquisa Clínica em Doenças Infecciosas as linhas de pesquisa “Práticas educativas para a promoção e atenção em saúde” e “Formação profissional e práticas reflexivas no ensino em saúde”. Os objetivos dessas linhas de pesquisa são, respectivamente, ampliar e aprofundar o conhecimento técnico-científico na área de docência de ensino superior, bem como fomentar a formação de docentes capazes de pensar e construir propostas de intervenção sobre os problemas do cotidiano em suas múltiplas

dimensões teóricas, cognitivas, operacionais e organizacionais, no âmbito da pesquisa clínica em doenças infecciosas e na perspectiva do ensino, assistência e pesquisa, com vistas ao fortalecimento do SUS. Seus objetivos específicos são ampliar e qualificar a produção científica, tecnológica e de inovação a partir da investigação científica no campo Ensino na Saúde e desenvolver as atividades de educação permanente para profissionais de saúde, contribuindo para a qualificação e para o aperfeiçoamento de pessoal para o SUS, em consonância com a política de recursos humanos da Fiocruz e do Ministério da Saúde.

Assim, o presente manuscrito destina-se à apresentação de algumas das ações desenvolvidas no referido projeto no âmbito das linhas de pesquisa mencionadas que têm realizado importantes práticas para a formação de docentes e para o ensino superior em saúde, no contexto de um programa de pós-graduação *stricto sensu* vocacionado para a pesquisa clínica, destacando a base teórica nos princípios da educação emancipatória de Paulo Freire.

Algumas contribuições para a formação docente em Pesquisa Clínica em Doenças Infecciosas

Nos últimos anos, a Política Nacional da Educação na Saúde, formulada de maneira intersetorial no âmbito do Ministério da Saúde e do Ministério da Educação, vem norteando importantes ações no campo da formação profissional em saúde, visando à mudança das práticas profissionais e da organização do trabalho, de maneira a responder às necessidades e diretrizes do SUS.

A pós-graduação, cuja premissa principal é formar recursos humanos altamente qualificados para transformar a realidade da saúde pública brasileira, tem um papel importante na formação de profissionais, tanto para o desenvolvimento de pesquisa como para o preparo para a docência e transformação das práticas profissionais.

O Programa de Pós-Graduação em Pesquisa Clínica em Doenças Infecciosas do Instituto Nacional de Infectologia Evandro Chagas, da

Fundação Oswaldo Cruz, entendendo sua relevância na produção de conhecimentos para o campo da saúde, em especial no que se refere aos aspectos relacionados às doenças infecciosas/negligenciadas, do grupo de doenças ainda com grande impacto no cenário de morbimortalidade brasileiro, propõe o presente projeto, cujo objetivo é fomentar a formação de docentes capacitados para gerar e gerir mudanças significativas no atual quadro de saúde brasileira, contribuindo para o fortalecimento do SUS, a partir de sua atuação em diferentes áreas, a saber: ensino, assistência e pesquisa.

Desde sua implantação em 2004, o programa vem, cada vez mais, buscando excelência com o cumprimento de alguns preceitos propostos pela Fiocruz e pelo INI, respectivamente: gerar, absorver e difundir conhecimentos científicos e tecnológicos em saúde por meio da integração das atividades de pesquisa e de desenvolvimento tecnológico, de ensino, de produção de bens, de prestação de serviços de referência e de informação, com a finalidade de proporcionar apoio estratégico ao SUS e contribuir para a melhoria da qualidade de vida da população e para o exercício pleno da cidadania. Objetiva também o programa promover o fortalecimento do sistema formador e do sistema de saúde e ser referência institucional na formação e capacitação de profissionais para a pesquisa, o ensino e a assistência na área das doenças infecciosas.

O conceito de saúde utilizado para fundamentar a proposta curricular do programa é o conceito ampliado proposto na VIII Conferência Nacional de Saúde, que compreende a saúde como “resultante das condições de alimentação, habitação, educação, renda, meio ambiente, trabalho, emprego, lazer, liberdade, acesso e posse de terra e acesso a serviços de saúde”. Nesse sentido, a pesquisa clínica incluiu atividades teóricas e práticas de todos os setores do conhecimento que, trabalhando com e para a saúde, se dirigem à solução de problemas que interferem diretamente no processo saúde-doença dos seres humanos.

Merece destaque no programa a realização de pesquisas clínicas capazes de investigar as situações-problema observadas por uma equipe multiprofissional durante a assistência integral ao paciente,

considerando-se os diversos contextos: familiar, socioambiental e cultural, bem como os diferentes níveis de assistência: recuperação, promoção e proteção da saúde e prevenção de agravos. Com a finalidade de compreender os variados contextos, os estudos realizados têm apresentado delineamentos diferenciados, sejam experimentais, observacionais, descritivos, revisões sistemáticas, bem como utilizam diferentes abordagens metodológicas: quantitativa, qualitativa ou mista.

Com base no compromisso do programa com a missão institucional e com as políticas públicas brasileiras, ao final de 2006, deu-se início a um processo de reorganização da grade curricular, de estímulo à docência e à consolidação do caráter multiprofissional e interdisciplinar, além de inclusão de novas linhas de pesquisa, projetos de pesquisas e ampliação de diferentes atividades técnico-científicas em relação à proposta original.

Uma das medidas concretas foi a inclusão de novas disciplinas na grade curricular dos cursos do programa, como a disciplina Metodologia do Ensino Superior em Saúde, que passou a ser obrigatória para o curso de mestrado e optativa para o doutorado. Cabe ressaltar que a maioria dos alunos do doutorado se matricula nessa disciplina.

A proposta da disciplina Metodologia do Ensino Superior em Saúde é desenvolver estudos teórico-práticos, abordando as seguintes temáticas: Novos Paradigmas da Prática Docente em Saúde; Cotidiano Universitário e Processo de Ensino-Aprendizagem: seleção, organização e reelaboração do conhecimento, diferentes atores e diversidade cultural; Planejamento: fundamentos, características, o projeto pedagógico e o roteiro de elaboração do projeto de ensino-aprendizagem; Métodos e Técnicas de Ensino para grandes grupos, para pequenos grupos, método de ensino baseado em projetos, método de estudo de casos; Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL), método da problematização, técnicas de dinâmica de grupo, métodos e técnicas de ensino individual; e Avaliação: fundamentos e características. Esta última contribui para a intenção do programa de promover a formação de mestres e doutores em Doenças Infecciosas qualificados para o exercício

de atividades de pesquisa e de magistério de ensino superior nas áreas de Pesquisa Clínica, Epidemiologia Clínica e Social, Determinação Social da Saúde e outras áreas básicas correlatas (Microbiologia, Imunologia e Parasitologia).

Em abril de 2012, concorremos ao edital Curso Internacional de Curta Duração, lançado pela Coordenação Geral da Pós-Graduação, da Vice-Presidência de Ensino, Informação e Comunicação da Fiocruz, e obtivemos a aprovação do Curso Internacional de Pesquisa Qualitativa e Produção do Conhecimento em Saúde na Pesquisa Clínica, que se insere no contexto do doutorado internacional realizado pelo convênio firmado entre a Fiocruz e o Centro de Estudos Sociais (CES) da Universidade de Coimbra, em Portugal. Trata-se de convênio cuja colaboração inclui o acolhimento de estudantes de doutoramento e pós-doutoramento em ambas as instituições, bem como a participação de investigadores do CES em fóruns, seminários e outras atividades promovidas pela Fiocruz, além da colaboração em projetos de investigação internacionais.

O curso internacional realizado em maio de 2012 foi organizado com a apresentação dos principais métodos qualitativos disponíveis para o estudo da saúde e da atenção à saúde e com a demonstração de como a pesquisa qualitativa pode ser empregada adequadamente para responder a algumas das questões cada vez mais complexas e confrontadas pelos pesquisadores. Um aspecto original desse curso foi a sua vinculação à ideia de uma pesquisa clínica ampliada, incorporando as contribuições das abordagens qualitativas. Assim, a proposta de realização do curso promoveu a discussão, os processos de elaboração, o desenvolvimento e a apresentação de projetos de pesquisa qualitativa que contribuem para melhor compreensão da produção do conhecimento de cunho qualitativo na área da saúde. O público-alvo foi constituído por estudantes da pós-graduação da Fiocruz, profissionais graduados de diversas áreas que atuam na saúde (médicos, enfermeiros, nutricionistas, psicólogos, assistentes sociais, administradores, engenheiros sanitaristas e ambientais, biotecnologistas, sociólogos e antropólogos, entre outros) e pesquisadores do INI interessados na pesquisa qualitativa em saúde, em particular nas articulações desta com

a pesquisa clínica. A carga horária prevista foi de 30 horas, contabilizando dois créditos para os alunos do *stricto sensu*.

Foi distribuído aos 37 participantes do curso um questionário de avaliação, no qual puderam comentar sobre a iniciativa e o aproveitamento. Trinta e três alunos (89,2%) consideraram que o curso trouxe ideias novas em relação ao trabalho acadêmico e/ou profissional que estavam desenvolvendo e quatro (10,8%) se limitaram a relatar que, até certo ponto, foi proveitoso.

Quando perguntados sobre como pretendiam aplicar os conhecimentos adquiridos no curso, mais de uma resposta foi mencionada, e as mais frequentes foram: em projetos de pesquisa qualitativa em andamento e futuros (27%); nos projetos de mestrado e doutorado em andamento e a serem realizados futuramente (46%); na rotina de trabalho assistencial e de ensino (41%); na inserção da pesquisa qualitativa nas pós-graduações (27%).

Os pontos positivos, que também permitiram múltiplas respostas, considerados pelos alunos no desenvolvimento do curso foram: o diálogo entre os docentes e os participantes (19%); o conhecimento e a experiência teórico-prática dos docentes (51,3%); a iniciativa de oferecimento do curso com abertura para diversos alunos e unidades, internos e externos à Fiocruz (35%); a presença de participantes de diversas áreas de conhecimento (24%) e a apresentação de experiências (29,7%).

Quanto aos pontos negativos sinalizados, destacaram-se: a quantidade de alunos (32,4%), a falta de mais exercícios práticos (35%), a ausência de espaços para leitura complementar (27%), a duração de apenas uma semana (27%) e a necessidade de disponibilização de mais referências bibliográficas (21,6%).

Os resultados apresentados reforçam que o diálogo é condição básica para a produção do conhecimento, aproxima e une as pessoas com um claro interesse comum de busca. Afinal, não há diálogo se

não houver a cumplicidade de interesses e a comunhão de objetivos. E, precisamente, a relação dialógica estabelecida entre educador/educandos, na perspectiva da educação libertadora, tem como objetivo a libertação, a emancipação humana (MARIANI; CARVALHO, 2009; FREIRE, 2009).

Assim, a formação docente e os princípios da educação libertadora, emancipadora, são partes indissociáveis do todo/fenômeno educativo. A proposta pedagógica de Paulo Freire se alicerça sobre a base da ação reflexiva e dialógica e se articula como possibilidade de transformação da pessoa e da sociedade (FREIRE, 2007).

Do ponto de vista educacional, o engajamento de alunos da pós-graduação e/ou profissionais pode estimular o surgimento de novas ideias e de novas lideranças, acadêmicas e políticas, sendo importante acompanhar a carreira dos egressos. Pode também gerar um ambiente dinâmico de aprendizagem organizacional e novas oportunidades de pesquisa, oxigenando linhas de pesquisa e vitalizando programas por meio de saudável competição (DANTAS, 2004).

Algumas atividades foram realizadas para a divulgação das linhas de pesquisa do Pró-Ensino no INI, ou seja, “Práticas educativas para a promoção e atenção em saúde” e “Formação profissional e práticas reflexivas no ensino em saúde”.

Inicialmente, foram realizados dois cursos de Atualização em Pesquisa no Ensino Superior na Saúde (2011/2012), com ênfase em Infectologia. A realização desses cursos resultou na elaboração e apresentação de projetos de pesquisa relacionados ao ensino em saúde, especialmente na área das doenças infecciosas, por aproximadamente 70 alunos.

As mudanças realizadas no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Pesquisa Clínica em Doenças Infecciosas apresentaram resultados que demonstram a satisfação de 70 estudantes e 23 professores, de acordo com as manifestações obtidas a partir de um

questionário. Identificamos que 76,4% dos participantes consideraram ótima a contribuição para o seu crescimento pessoal e profissional, seguidos de 15% que a consideraram boa. Quanto à interação entre os conteúdos das ações com a prática do magistério, 69,8% consideraram ótima, seguidos de 19,5% que relataram ser boa. Em relação à qualificação da formação em mestrado, 75,2% informaram que foi ótima, seguidos de 19,4% que a consideraram boa. E quanto à capacitação em docência superior, 75,2% a consideraram ótima e 10,8%, boa.

A equipe de docentes responsável pela linha de pesquisa Práticas Educativas para a Promoção e Atenção em Saúde elaborou e já está executando o projeto Cenários da Formação do Profissional da Saúde para o Sistema Único da Saúde – SUS e a produção do conhecimento em Infectologia: os projetos educativos e as práticas exercidas. O projeto discute e apresenta recomendações para a adoção de modelos educativos na formação de uma nova geração de profissionais para lidar com os desafios presentes e futuros na área de promoção da saúde. Apesar das políticas e dos programas governamentais criados no Brasil desde 2001 e de iniciativas institucionais, a formação dos profissionais da área da saúde ainda é orientada por uma concepção hospitalocêntrica que categoriza os adoecimentos por critérios biologicistas e dissocia clínica, política e os princípios do SUS (HORA et al., 2013).

Reorganizamos e ampliamos o conteúdo da disciplina obrigatória Metodologia do Ensino Superior em Saúde, transformando-a em Metodologia do Ensino Superior e Educação em Saúde, com carga horária de 60 horas/quatro créditos.

As perspectivas futuras para o Projeto Formação para a Docência de Ensino Superior na Área de Pesquisa Clínica em Doenças Infecciosas – Pró-Ensino na Saúde são de que, cada vez mais, seu corpo docente possa capacitar alunos para o planejamento e o desenvolvimento de investigações em áreas de fronteira do conhecimento, bem como para a concepção e a implementação de novas estratégias metodológicas, processos e produtos, relacionados ao ensino na saúde. Além disso, é de fundamental importância que haja também incentivo para que os alunos

publiquem os resultados de suas pesquisas sob a forma de artigos em revistas científicas de excelência e impacto internacional. Dessa forma, poderemos contribuir para a inovação e a investigação sobre o ensino e a aprendizagem das Ciências em Saúde nos diferentes níveis educativos (infantil, primário, secundário, universitário e pós-universitário).

Considerações finais

As experiências de ensino apresentadas geraram resultados concretos na reorganização da proposta do programa, como, por exemplo, a inserção de alunos pertencentes às diferentes áreas de graduação no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Pesquisa Clínica em Doenças Infecciosas, a apresentação de trabalhos em eventos científicos, a produção de livro didático-pedagógico, a reformulação de práticas pedagógicas, a mudança na organização curricular do programa e a intensificação do processo de avaliação da qualidade do ensino.

Tendo em vista a preocupação inicial com a forma da produção do conhecimento científico em saúde na pesquisa clínica e as competências teórico-práticas da formação dos docentes que contribuem para o impacto da experiência pedagógica na aprendizagem a respeito da natureza da ciência, destacamos as citações a seguir:

El centro de la escena el desarrollo de investigaciones capaces de reconocer a los docentes y futuros profesores como sujetos de conocimiento. Ello supone asumir que el profesor no es ya un técnico que aplica conocimientos producidos por otros, sino “... un actor que asume su práctica a partir de los significados que él mismo le da, un sujeto que posee conocimientos y un saber hacer proveniente de su propia actividad...” (TARDIF, 2004, p.169).

Nuevamente, esta perspectiva de investigación se orienta a nutrir nuevos formatos de formación que resulten pertinentes a la realidad de los docentes y sus prácticas, considerando el conocimiento profundo de sus necesidades y saberes (ASTUDILLO; RIVAROSA; ORTIZ, 2011, p.585).

Ao realizar novas práticas de educação em saúde, assumimos a educação de adultos como prática de liberdade, como pregava Paulo

Freire (1993), na defesa da ideia de que a educação não pode se resumir ao despejo de conteúdos, na concepção de homens como seres vazios, mas de problematização dos homens em suas relações com o mundo. Por isso, a educação problematizadora adotada em nosso trabalho fundamenta-se na relação dialógica entre educador e educando, que possibilita a ambos aprenderem juntos por meio de um processo emancipatório.

A educação problematizadora trabalha a construção de conhecimentos a partir da vivência de experiências significativas. Nos processos de aprendizagem por descoberta, em oposição aos de recepção (em que os conteúdos são oferecidos ao aluno em sua forma final), os conteúdos de ensino não são oferecidos aos alunos em sua forma acabada, mas na forma de problemas, cujas relações devem ser descobertas e construídas por eles, que precisam reorganizar o material, adaptando-o a sua estrutura cognitiva prévia, para descobrir relações, leis ou conceitos que terão de assimilar (FREIRE, 1997).

A legislação do SUS exige novas práticas, e estas não se fazem sem novas práticas pedagógicas na formação dos profissionais, na educação em saúde, na produção de conhecimento, na educação permanente e na prestação de serviços (SCHAEDLER, 2003).

Nesse sentido, acreditamos que as iniciativas apresentadas neste manuscrito contribuíram para a formação, o amadurecimento e a reflexão dos egressos, estabelecendo vínculos e diálogo com outras dimensões do processo saúde-doença não inscritos no âmbito da epidemiologia e da pesquisa clínica. A criação de espaços de formação continuada dentro da perspectiva da educação para a autonomia, com o aporte teórico freireano, configura-se como uma ferramenta de reflexão e ressignificação das práticas, atendendo aos ideais de uma educação transformadora.

Diante do exposto e com a intenção de ampliar o compromisso social imediato da pesquisa clínica mediante a aplicação de seus resultados na atenção à saúde, na pesquisa e no ensino, a apresentação desta discussão objetivou ampliar e aprofundar o conhecimento técnico-

científico na área de docência de ensino superior em saúde. Além disso, reforçamos a relevância de capacitar profissionais da área da saúde, com bases políticas e teórico-metodológicas capazes de desenvolver uma prática docente e de pesquisa competente e comprometida com a realidade de saúde da população brasileira.

Gostaríamos ainda de destacar a importância, no contexto apresentado, da cooperação internacional estabelecida entre a Fiocruz e a Universidade de Coimbra como importante estratégia ao promover a formação de quadros de profissionais altamente qualificados, a ciência de qualidade e o desenvolvimento científico e tecnológico do país e da sociedade.

Recebido em 15/09/2014

Aprovado em 08/12/2014

Referências

ASTUDILLO, C.; RIVAROSA, A.; ORTIZ, F. Formas de pensar la enseñanza en ciencias: Un análisis de secuencias didácticas. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 10, n. 3, p. 567-586, 2011.

BRASIL. Pró-Ensino em Saúde. **Edital 024/2010**. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde do Ministério da Saúde, 2010. 16p.

DANTAS, F. Responsabilidade social e pós-graduação no Brasil: idéias para (avali)ação. **RBPG**, v. 1 n. 2, p. 160-172, nov. 2004.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 37. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

_____. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **Política e educação**: ensaios. São Paulo: Cortez, 1993.

HORA, D. L. et. al. Propostas inovadoras na formação do profissional para o Sistema Único de Saúde. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 11, n. 3, p. 471-486, 2013.

MARIANI, F.; CARVALHO, A. L. A formação de professores na perspectiva da educação emancipadora de Paulo Freire. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 9., 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2009. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2625_1294.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2014.

SCHAEDLER, L. I. **Pedagogia cartográfica**: a estética das redes no setor da saúde como política cognitiva e ética do ensino-aprendizagem em coletivos. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

TARTIF, M. **Los saberes del docente y su desarrollo profesional**. Madrid: Narcea S.A. de Ediciones, 2004.

Blocos A e B da Universidade Federal da Fronteira do Sul, *campus* Chapecó. Fundados em 2013, os prédios abrigam as salas de aula do campus e, provisoriamente, a biblioteca e as salas administrativas.





O curso de pós-graduação *lato sensu* em Farmácia Hospitalar em Oncologia do Instituto Nacional de Câncer José Alencar Gomes da Silva e suas relações na formação de recursos humanos para atuação na Rede de Atenção Oncológica

The *lato sensu* graduate course in Hospital Pharmacy in Oncology at the National Cancer Institute José Alencar Gomes da Silva and its relationships in the formation of human resources for participation in the Cancer Care Network

El curso de postgrado *lato sensu* en Farmacia Hospitalaria en Oncología en el Instituto Nacional de Câncer José Alencar Gomes da Silva y sus relaciones en la formación de recursos humanos para actuar en las actividades de la Red de Atención del Câncer

Wendell Mauro Soeiro Pantoja, mestre em Ciências Biológicas (Neurociências) pela Universidade Federal do Pará (UFPA), farmacêutico-tecnologista do Instituto Nacional de Câncer (Inca/MS) e preceptor/tutor do módulo de Farmácia Hospitalar do Programa de Residência Multidisciplinar em Oncologia. E-mail: wpantoja@inca.gov.br.

Resumo

Este artigo aborda o curso de pós-graduação *lato sensu* no molde de Especialização em Farmácia Hospitalar em Oncologia e sua transição para o molde de Residência Multiprofissional em Oncologia, oferecido pelo Instituto Nacional de Câncer José Alencar Gomes da Silva (Inca/MS). São apresentados dados relativos aos anos de 2009 a 2012, apontando as principais modificações que ocorreram nesta fase de transição. Os dados abordam as mudanças em relação ao número e à titulação de

preceptores e do corpo discente. As monografias produzidas foram tabuladas por áreas de atuação em Farmácia Hospitalar, bem como os principais descritores. Com isso, procurou-se estabelecer a relação entre Farmácia Hospitalar em Oncologia e a formação de recursos humanos com capacidade técnica para atuar na Rede de Atenção Oncológica.

Palavras-chave: Farmácia Hospitalar. Educação Farmacêutica. Rede Câncer.

Abstract

This article discusses the graduate course in Hospital Oncology Pharmacy Program and its transition to the Multidisciplinary Oncology Residency Program offered by the Brazilian National Cancer Institute José Alencar Gomes da Silva (INCA/MS). Data presented (2009 - 2012) reveal the main changes that occurred in this transition phase. The data address modifications with relation to the number and degree obtainment of preceptors and students. The monographs produced were tabulated by areas of actuation in Hospital Pharmacy as well as by the main descriptors. We thereby sought to establish the relationship between the Hospital Oncology Pharmacy course and the training of human resources with the technical capacity to work in the Oncology Care Network.

Keywords: Hospital Pharmacy. Pharmaceutical Education. Cancer Network.

Resumen

Este artículo aborda el curso de postgrado *lato sensu* en el modelo de Especialización en Farmacia Hospitalaria en Oncología y su transición al modelo Residencia Multiprofesional en Oncología ofrecido por el Instituto Nacional de Câncer José Alencar Gomes da Silva (INCA/MS). Se presentan los datos correspondientes a los años 2009 a 2012 que

muestran los principales cambios ocurridos en esta transición de fase. Los datos abordan los cambios con relación al número y a los títulos de los preceptores de los estudiantes. Las monografías producidas fueran tabuladas por áreas de acción en Farmacia Hospitalaria, así como los principales descriptores. Por ello, hemos tratado de establecer la relación entre Farmacia Hospitalaria en Oncología y la formación de recursos humanos con experiencia para trabajar en la Red de Atención Oncológica.

Palabras clave: Farmacia Hospitalaria. Educación Farmacéutica. Red Cáncer.

Introdução

Em estudo, Schenkel et al. (2006) apresentaram dados relativos à evolução dos cursos de pós-graduação em Ciências Farmacêuticas e sua importância para o desenvolvimento da educação e da pesquisa na formação de recursos humanos de alta qualificação para atuar em serviços farmacêuticos especializados. No entanto, os dados apresentados abordaram apenas os cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

Os cursos de especialização *lato sensu* tiveram sua real expansão a partir da década de 90 e, com a sua regulamentação em âmbitos federal e institucional, mostraram-se interessantes do ponto de vista de retorno financeiro, uma vez que existia uma demanda latente por cursos de pós-graduação que o mestrado e o doutorado não podiam satisfazer, seja pela pequena quantidade de vagas oferecidas, seja pelos altos custos ou pelo longo período de tempo para a titulação. Com o objetivo de ocupar essa lacuna de mercado, tanto as instituições públicas como as privadas investiram em cursos de pós-graduação *lato sensu*. As instituições privadas, no entanto, acirraram a concorrência, tornando a abertura de cursos de especialização *lato sensu* uma prática comum, principalmente nos grandes centros. (CONSELHO FEDERAL DE FARMÁCIA, 2008)

A resolução do Conselho Federal de Farmácia n° 444, de abril de 2006, normatiza os cursos de especialização *lato sensu* de caráter profissional, limitando sua realização fora de sede, como nos casos de convênios com outras instituições, além de criar parâmetros de titulação do corpo docente e da infraestrutura de oferta física dos mesmos. Essa foi uma forma de preservar a seriedade dos cursos de pós-graduação *lato sensu* profissional.

As modificações nos currículos de graduação da área da saúde, em especial do curso de Farmácia, consolidaram mais os princípios do Sistema Único de Saúde (SUS) para instigar o futuro profissional ao comprometimento com a resolução de problemas nacionais de saúde, alterando a visão anterior de que o profissional farmacêutico se restringia à produção de medicamentos, à dispensação e ao controle de produtos da saúde ou técnicas de elaboração de exames laboratoriais (LEITE; COSTA; BARBANO, 2008).

De acordo com Delors et al. (2001) a educação deve ser desenvolvida “ao longo de toda a vida”, de modo a ter como referência os quatro pilares da educação profissional: o aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a viver juntos e o aprender a ser. A visão que se insere na formação integralizada de profissionais de saúde, adicionando-se a ela o conceito de interdisciplinaridade, forma e estabelece um novo perfil de profissional no mercado, o residente multiprofissional, reconhecendo-o como pós-graduado, com as mesmas exigências estabelecidas nos cursos de pós-graduação *lato sensu*.

As residências multiprofissionais e em área profissional da saúde, criadas com a promulgação da Lei n° 11.129, de 2005, são orientadas pelos princípios e diretrizes do Sistema Único de Saúde (SUS) a partir das necessidades e realidades locais e regionais e abrangem as profissões da área da saúde, a saber: Biomedicina, Ciências Biológicas, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina Veterinária, Nutrição, Odontologia, Psicologia, Serviço Social e Terapia Ocupacional (BRASIL, 1998). Além disso, criam um programa de apoio e financiamento a esses profissionais de forma semelhante ao reconhecido programa de residência médica.

A proposta pedagógica do programa de residência fundamenta-se em conceitos filosóficos e metodológicos que partem da análise dialética das transformações sociais e do mundo do trabalho, no contexto histórico atual – a educação problematizadora, que tem o papel de esclarecer e auxiliar na libertação da consciência humana, para que o sujeito tenha condições de assumir sua condição ontológica e social, de modo a contribuir para a transformação da realidade (FOCHEZZATO; CONCEIÇÃO, 2012, apud FREIRE, 1981).

De acordo com Paulo Freire:

Somente o ser humano é um “ser de relações num mundo de relações”. Sua presença no mundo implica uma presença que é “um estar com”, e dessa forma compreende um permanente defrontamento com o mundo. Nesse sentido, a educação merece destaque ao possibilitar a formação de uma consciência esclarecida para o processo do defrontar-se criticamente. (FREIRE, 1981, p. 39).

Partindo da definição de educação problematizadora, o programa foi criado objetivando a construção de um perfil profissional crítico e reflexivo, na perspectiva da indissociabilidade entre assistência, ensino, pesquisa e gestão, da flexibilidade na organização do curso e da interdisciplinaridade (VASCONCELLOS, 1999). Tal como na pós-graduação *lato sensu*, o aluno recebe um certificado de conclusão no final do curso, após a defesa de monografia ou artigo científico.

Entre os princípios e diretrizes do SUS, admite-se ser o da integralidade aquele que confronta incisivamente racionalidades hegemônicas no sistema, tais como o reducionismo e a fragmentação das práticas, a objetivação dos sujeitos e o enfoque na doença e na intervenção curativa. Em face da relevância desse princípio para a reorientação do modelo assistencial, a residência multiprofissional tem o objetivo de refletir sobre as práticas de educação em saúde no contexto hospitalar e a assimilação do princípio da integralidade nessas práticas, ou seja, é possível trabalhar com os diferentes saberes, tendo em vista o fato de que a recuperação da saúde não está relacionada a um único profissional ou a uma única prática profissional e que é preciso

reconhecer em outros profissionais a sua parcela de contribuição no restabelecimento da saúde (ALVES, 2005).

Há poucos trabalhos em que se abordam quantitativa e qualitativamente os componentes dos cursos de especialização e/ou residência em Farmácia Hospitalar (preceptores, orientadores e discentes), bem como a produção científica (monografias e artigos científicos). Sendo assim, este trabalho se propõe a estabelecer uma análise histórica do curso de Pós-Graduação em Farmácia Hospitalar em Oncologia oferecido pelo Instituto Nacional de Câncer José Alencar Gomes da Silva (Inca) e sua relação com os princípios estabelecidos na Rede de Atenção Oncológica (RAO), na formação de recursos humanos habilitados para a atuação em centros de referência em Oncologia (clínicas, hospitais e institutos), tanto públicos quanto particulares.

O Inca/MS e a Rede de Atenção Oncológica

A Rede de Atenção Oncológica ou Rede Câncer é definida como uma rede de trabalho cooperativo para o controle do câncer por meio da participação do Governo Federal, Secretarias Estaduais e Municipais de Saúde, universidades públicas e particulares, serviços de saúde e centros de pesquisa, assim como de entidades não governamentais e sociedade em geral.

O Inca disponibiliza um portal (www.redecancer.org.br) que funciona como ferramenta de interação e trocas de informações entre instituições, profissionais, comunidade e indivíduos, abrangendo políticas públicas, mobilizações sociais, conhecimento e ações de saúde. A Figura 1 mostra a interface do portal.



Figura 1. Portal www.redecancer.org.br.

A Divisão de Apoio à Rede de Atenção Oncológica (Darao/Inca) tem como objetivo formular diretrizes e oferecer suporte técnico às Secretarias de Saúde, em parceria com outras áreas do Ministério da Saúde, no planejamento, na organização e avaliação das ações de detecção precoce do câncer e na organização e aprimoramento das redes de assistência ao câncer no âmbito do Sistema Único de Saúde. A Darao é formada pelas seguintes áreas técnicas:

=> Detecção Precoce do Câncer: coordena nacionalmente a detecção precoce dos cânceres do colo do útero e da mama, formula diretrizes e parâmetros para planejamento e avaliação das ações, monitora indicadores nacionais e oferece suporte técnico aos gestores desses programas nas diferentes esferas do SUS.

=> Organização e Gestão de Redes: atua na expansão e qualificação da rede de assistência em Oncologia, apoiando a implantação e a habilitação de Unidades ou Centros de Atenção em Alta Complexidade na Atenção Oncológica (Unacons ou

Cacons) em parceria com Secretarias Estaduais e Municipais de Saúde.

=> Serviço de Qualidade de Radiações Ionizantes: programa ações de controle de qualidade da radioterapia e da mamografia e desenvolve ações de ensino que contribuam para a garantia de assistência com qualidade e eficiência.

Com isso, a formação do egresso no Programa de Residência Multidisciplinar pressupõe a ambientação desse profissional e sua total inserção na RAO. O profissional torna-se reconhecido por saber identificar os processos e os profissionais envolvidos na atenção em Oncologia nos diferentes níveis e esferas de governo.

Evolução do curso de Pós-Graduação em Farmácia Hospitalar em Oncologia do Inca

A Pós-Graduação em Farmácia Hospitalar do Inca teve início no ano de 2004, sob a forma de Especialização em Farmácia Hospitalar em Oncologia, curso caracterizado pelo ensino em serviço de farmacêuticos com experiência comprovada de um ano em farmácia hospitalar. O perfil do egresso considerava apenas o bacharel em Farmácia, e foram oferecidas dez vagas sendo cinco para bolsistas e cinco para não bolsistas, e a duração foi de oito meses (março a outubro/2004), com carga horária de 1.280 horas, divididas em 480 horas teóricas e 800 horas práticas. As aulas teóricas versavam sobre aspectos específicos de Oncologia, como a biologia e a farmacologia do câncer. O curso prático se resumia a atividades restritas ao Serviço de Farmácia Hospitalar, como a farmacotécnica e a assistência farmacêutica. A supervisão era exercida pela Coordenação de Ensino e Divulgação Científica (Cedc/Inca), e sua coordenação ficava sob a responsabilidade da chefia da Seção de Farmácia do Hospital do Câncer I/Central de Transplantes de Medula Óssea (HCI/CEMO). Esse formato de curso foi oferecido até o ano de 2010.

Em 2011, o curso de especialização passou a ser oferecido somente nas primeiras semanas de cada mês, de fevereiro a novembro,

totalizando 400 horas, reduzindo o tempo de duração a cerca de um terço dos cursos anteriores – foi o último curso, nesse molde, a ser oferecido pelo Inca. As atividades práticas se sobressaíam em relação às atividades teóricas, fazendo com que o egresso se tornasse apenas um mero espectador do processo ensino-aprendizagem.

Em 2010, foi instituído o curso de Residência Multiprofissional em Oncologia, de acordo com a Portaria Interministerial n° 1.077, de 12 de novembro de 2009, e as demais resoluções emanadas pela Comissão Nacional de Residência Multiprofissional em Saúde (CNRMS), criada em 2005. Nesse ínterim, coexistiram a Especialização e a Residência Multiprofissional, além da Residência em Farmácia Hospitalar oferecida pela Universidade Federal Fluminense, que destacava um aluno para cada unidade do Inca.

A carga horária foi aumentada para 5.760 horas, divididas em 1.152 horas teóricas e 4.608 horas práticas, com duração de dois anos. A coordenação passou a ser exercida pela Comissão de Residência Multiprofissional (Coremu/Inca), formada por um coordenador-geral e pelos coordenadores das áreas profissionais participantes do programa: Farmácia, Enfermagem, Nutrição, Fisioterapia, Odontologia, Psicologia e Assistência Social.

A proposta do curso é proporcionar ao egresso contato direto com os recentes avanços na área de Farmácia Hospitalar e suas repercussões na qualidade de vida dos usuários do SUS, sejam eles os pacientes internados, sejam eles os pacientes ambulatoriais, abordando temas necessários para a compreensão do funcionamento de processos e equipamentos voltados para a tecnologia e para a assistência médico-hospitalar oferecida em Oncologia.

A interdisciplinaridade passa a ser um dos aspectos fundamentais do curso, uma vez que envolve a integração de diversos componentes curriculares que dão resposta à necessidade de união de saberes trabalhada de forma muito fragmentada nos cursos de graduação (ROCHA; DORNELES; MARRANGHELLO, 2012; MINAYO, 1994). Para tanto, a formação do egresso é constituída por eixos de formação, divididos

em Eixo Transversal e Eixo Específico. A Tabela 1 mostra a distribuição desses eixos no curso do Programa de Residência Multiprofissional em Oncologia (INCA, 2014).

Tabela 1. Distribuição dos Eixos Transversal e Específico do curso de Residência Multiprofissional em Oncologia (Inca/MS)

Residência Multiprofissional em Saúde - Oncologia	
Eixo Transversal	Eixo Específico
Práticas Integradas	Serviço Social
Seminários e Acompanhamento de TCC	Psicologia
Educação em Saúde	Odontologia
Gestão em Saúde	Nutrição
Fundamentos de Metodologia Científica	Fisioterapia
Bioética	Física Médica
Políticas de Saúde e Oncologia	Farmácia
Abordagem multiprofissional ao paciente	Enfermagem
Fundamentos de Oncologia	

Fonte: www1.inca.gov.br/inca/Arquivos/Livro_completo.pdf

A Tabela 2 mostra os principais módulos e os conteúdos teórico-práticos a serem desenvolvidos pelos egressos de farmácia (INCA, 2014).

Tabela 2. Módulos e conteúdos específicos de Farmácia Hospitalar em Oncologia do curso de Residência Multiprofissional em Oncologia (Inca/MS)

Residência Multiprofissional em Saúde - Farmácia	
Módulo	Conteúdo
Módulo I Farmacoepidemiologia	1. Epidemiologia aplicada 2. Estudos de utilização de medicamentos. 3. Farmacovigilância.
Módulo II Farmacotécnica hospitalar em Oncologia	1. Planejamento de áreas de preparo de medicamentos e nutrição parenteral. 2. Preparo de medicamentos e nutrição parenteral. 3. Garantia e controle de qualidade.
Módulo III Farmacoterapia em Oncologia	1. Farmacologia de medicamentos de suporte ao paciente oncológico. 2. Farmacologia do tratamento oncológico.
Módulo IV Serviços clínicos em Farmácia Hospitalar Oncológica	1. Farmácia clínica e segurança do paciente. 2. Práticas especiais em Oncologia. 3. Radiofarmácia.

Módulo V Assistência farmacêutica hospitalar	1. Gestão em Farmácia Hospitalar. 2. Logística em Farmácia Hospitalar.
Módulo VI Políticas em assistência farmacêutica	1. Assistência farmacêutica, judicialização da saúde, acesso e uso racional de medicamentos. 2. Regulamentações em Farmácia Hospitalar e Oncologia.

Fonte: www1.inca.gov.br/inca/Arquivos/Livro_completo.pdf

É importante destacar que, na esfera pública, além do programa do Inca, há os Programas de Residência em Oncologia do Hospital Universitário João de Barros Barreto (HUJBB/UFPA); do Hospital Ophir Loyola (HOL/Uepa); do Hospital de Clínicas de Ribeirão Preto (HCRP); do Hospital Universitário de Brasília (HUB/UnB), e do Hospital Universitário do Paraná (HC/UFPR). Na esfera particular, podemos destacar os cursos oferecidos pelo Hospital Israelita Albert Einstein, pelo Hospital Sírio-Libanês, pelo Hospital de Barretos e pelo Grupo de Apoio ao Adolescente e à Criança com Câncer (Graacc), entre outros. O diferencial apresentado pelo Programa de Residência no Inca está na interdisciplinaridade, com o estabelecimento de disciplinas ministradas em eixos transversais e eixos específicos, que serão abordados posteriormente.

Docentes

Conforme a Tabela 3, podemos verificar o quantitativo de docentes participantes dos cursos *lato sensu* e suas titulações entre os anos de 2009 e 2012.

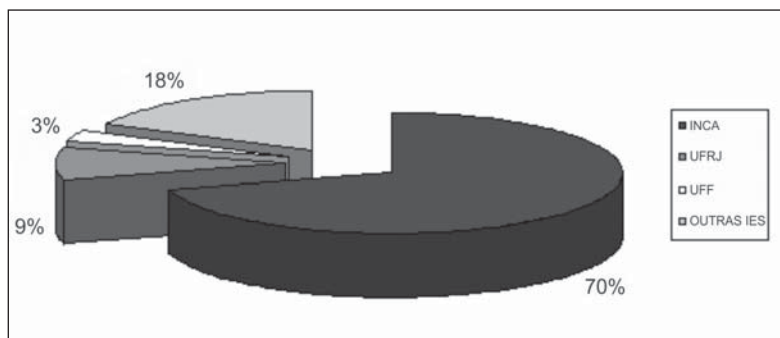
Tabela 3. Titulação dos docentes dos programas *lato sensu* em Farmácia Hospitalar em Oncologia do Inca no período de 2009 a 2012

	Especialistas (E) Mestres (M) e Doutores (D)														
	2009			2010			2011			2012			Média		
Programa	E	M	D	E	M	D	E	M	D	E	M	D	E	M	D
<i>Lato sensu</i>	33	15	10	35	13	7	15	14	3	25	17	3	27	11	6

Fonte: Ensino/HCI/INCA/MS e Plataforma Lattes/CNPq.

Vale ressaltar que, até o ano de 2011, a maioria dos docentes era formada por funcionários e residentes do instituto e por professores

oriundos de outras instituições de ensino, conforme o Gráfico 1. Com o advento do Concurso Público, a partir de 2012, os docentes foram sendo substituídos por funcionários da própria instituição.



Fonte: Ensino/HCI/INCA/MS.

Gráfico 1. Instituições de origem dos docentes da Pós-Graduação em Farmácia Hospitalar do Inca (2009-2011).

Outro ponto a ressaltar é a formação heterogênea dos docentes do curso (médicos, enfermeiros, nutricionistas, físicos-médicos, engenheiros, psicólogos, farmacêuticos), fato primordial para o tratamento dos temas transversais, pois permite aos discentes o estabelecimento de uma leitura crítica e reflexiva sobre a problemática atual do tratamento oncológico, não somente em âmbito estadual, mas também nacionalmente. A partir desse estudo panorâmico, os egressos são estimulados a produzir trabalhos que proponham ou estabeleçam mudanças na assistência ao paciente, nos processos de trabalho e nas formas de avaliação de indicadores institucionais, visando à melhoria do serviço prestado.

Discentes

Conforme a Tabela 4, podemos observar que o número de discentes oscilou entre as modalidades oferecidas nos anos de 2009 a 2012. Em 2009, um dos discentes de especialização não cumpriu todas as exigências e concluiu o curso apenas em 2010. Houve desistências no

decorrer dos cursos, principalmente por ingresso em concursos públicos, contudo, a taxa de concluintes em relação ao número de matriculados foi maior na Residência (83,3%) do que na Especialização (76,6%).

Tabela 4. Alunos matriculados nos programas *lato sensu* em Farmácia Hospitalar em Oncologia do Inca no período de 2009 a 2012

Matriculados (M) e Concluintes (C)											
Programa	2009		2010		2011		2012		Total		
	M	C	M	C	M	C	M	C	M	C	%
Especialização	7	6	8	9	15	8	-	-	30	23	76,6
Residência	-	-	2	1	6	7	6	5	14	12	83,3

Fonte: Ensino/HCI/INCA/MS.

Monografias: principais áreas abordadas

Podemos observar que, de acordo com a Tabela 4, os temas principais das monografias apresentadas ao Programa de Pós-Graduação em Farmácia Hospitalar em Oncologia (n = 27) se concentraram em seis principais áreas temáticas, prevalecendo entre elas a Atenção Farmacêutica. Vale ainda ressaltar que a monografia da área temática Logística Farmacêutica foi desenvolvida a partir da necessidade de implantação de uma Central de Abastecimento Farmacêutico no Hospital de Câncer de Cuiabá – MT. As demais monografias foram desenvolvidas nas unidades do Inca: HCI, HCII, HCIII/IV e Serviço Central de Abastecimento (dados não tabulados).

Tabela 5. Áreas temáticas das monografias 2009 - 2012

	2009	2010	2011	2012	n
Farmacotécnica Hospitalar	3	2	0	0	5
Atenção Farmacêutica	1	2	5	4	12
Garantia e Controle de Qualidade	2	2	2	0	6
Farmacovigilância	0	2	0	0	2
Farmácia Clínica	0	1	0	0	1
Logística Farmacêutica	0	0	1	0	1
n	6	9	8	4	27

Fonte: Ensino/HCI/INCA/MS.

Monografias: principais descritores abordados

A Tabela 6 relaciona os principais descritores utilizados nas monografias, de acordo com o Sistema de Catalogação Bibliográfica do Inca (Sistema Caribe). A maioria dos descritores refere-se a neoplasias e aos principais quimioterápicos utilizados nos protocolos institucionais.

Tabela 6. Principais descritores abordados em monografias (2009 – 2012)

2009	2010	2011	2012
Neoplasias oculares; Terapêutica; Mitomicina; Transplante de medula óssea; Linfoma Hodkin; Preparações farmacêuticas; Armazenamento de medicamentos; Medicamentos de venda assistida; Farmacologia; Sulfato de magnésio; Dor; Morfina; Neoplasias de bexiga; <i>Mycobacterium bovis</i> ; Exposição a agentes biológicos; Gerenciamento de resíduos; BCG; Biossegurança.	Preparações farmacêuticas; Toxicidades de drogas; Antineoplásicos; Farmacovigilância; Reações adversas a medicamentos; Toxicidades de drogas; Controle de entorpecentes; Formulários farmacêuticos; Hipodermólise; Injeção subcutânea; Cuidados paliativos; Neoplasias; Alimentação enteral; Terapia nutricional; Adesão a medicamentos; Administração oral; Controle da dor oncológica; Metadona; Analgésicos opióides; Aquisição de medicamentos; Saúde pública.	Topotecano oral; Estabilidade microbiológica; Reconciliação medicamentosa; Controle de processos; Antieméticos; Toxicidades; Antineoplásicos; Neoplasia de pulmão; Analgésicos opióides; Logística de medicamentos; Estruturação de Central de Abastecimento Farmacêutico; Nutrição parenteral total; Reações adversas.	Neoplasia de mama; Quimioterapia; Terapia oral; Vinorelbina; Adesão medicamentosa; Neoplasias de tecido ósseo e conectivo; Nutrição parenteral total; Reações adversas; Assistência paliativa; Manejo da dor; Serviços de Farmácia Hospitalar;

Fonte: Ensino/HCI/INCA/MS.

Principais desafios

Um dos pontos críticos na formação de profissionais farmacêuticos para atuarem na Rede de Atenção Oncológica está na baixa oferta de vagas em cursos em formação específica em Oncologia, apesar de estes serem oferecidos por diversas instituições, conforme descrito anteriormente, o número de vagas apresenta disparidades, pois

enquanto o Inca oferece seis vagas anuais, há cursos que oferecem, em média, duas vagas.

Outro ponto crítico se deve a uma grande concentração de cursos oferecidos nos eixos Sul e Sudeste do Brasil, o que reforça a ideia da expansão da RAO para outras regiões, formando profissionais capazes de suprir necessidades locais de atenção oncológica e diminuindo a sobrecarga dos institutos de referência.

Considerações Finais

Enfrentar os desafios apontados pressupõe ainda considerar que, para que a aprendizagem se dê de forma significativa, de modo a obter a transformação das práticas, o nível de interação entre as áreas do saber é um ponto crucial. O enfoque educativo no setor saúde esteve sempre centrado em cada categoria profissional, praticamente desconsiderando a perspectiva das equipes e dos diversos grupos de trabalhadores (BRASIL, 2009). Isso leva a um cuidar fragmentado, que não beneficia o paciente.

Oriunda da educação tradicional, a capacitação dos profissionais de saúde vem se caracterizando por conteúdos abordados em saberes disciplinares compartimentados, que pouco ou nada interagem entre si. A proposta do Programa RMS-Inca é de substituição do modelo disciplinar fragmentado por uma abordagem interdisciplinar, assumindo como tema transversal a integralidade do cuidado.

Concluindo, o presente estudo indica que o Programa de Residência Multiprofissional em Oncologia do Inca é capaz de oferecer aos egressos um ambiente estimulante e cheio de desafios, na procura por uma formação de qualidade não somente em Farmácia Hospitalar em Oncologia, mas também em todas as áreas que fazem parte da Equipe Multiprofissional em Saúde.

Recebido em 02/10/2014
Aprovado em 10/12/2014

Referências

ALVES, V. S. A health education model for the Family Health Program: towards comprehensive health care and model reorientation, **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 9, n. 16, p. 39-52, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Resolução CNS n° 287/1998. Relaciona as categorias profissionais de saúde de nível superior para fins de atuação do Conselho Nacional de Saúde. **Conselho Nacional de Saúde**, Poder Executivo, Brasília, DF. 1998. Disponível em <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/reso_98.htm>

_____. Ministério da Saúde. Conselho Federal de Farmácia. Resolução n° 509, de 29 de julho de 2009. Regula a atuação do farmacêutico em centros de pesquisa clínica, organizações representativas de pesquisa clínica, indústria ou outras instituições que realizem pesquisa clínica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 06 ago. 2009. Seção 1, p. 55-56.

CFF – Conselho Federal de Farmácia. **Os Desafios da Educação Farmacêutica no Brasil**. Brasília, 2008. Disponível em <<http://www.uff.br/enzimo/arquivos/arq0009.pdf>>. Acesso em: 26, set., 2014.

DELORS, J. et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. **A Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

LEITE, S. N. N.; COSTA, J. M.; BARBANO, D. A. I Fórum Nacional de Educação Farmacêutica: o farmacêutico que o Brasil necessita. **Interface – Comunicação, Saúde e Educação**, Brasília, v. 12, n. 24, p. 461-462, jan./mar. 2008.

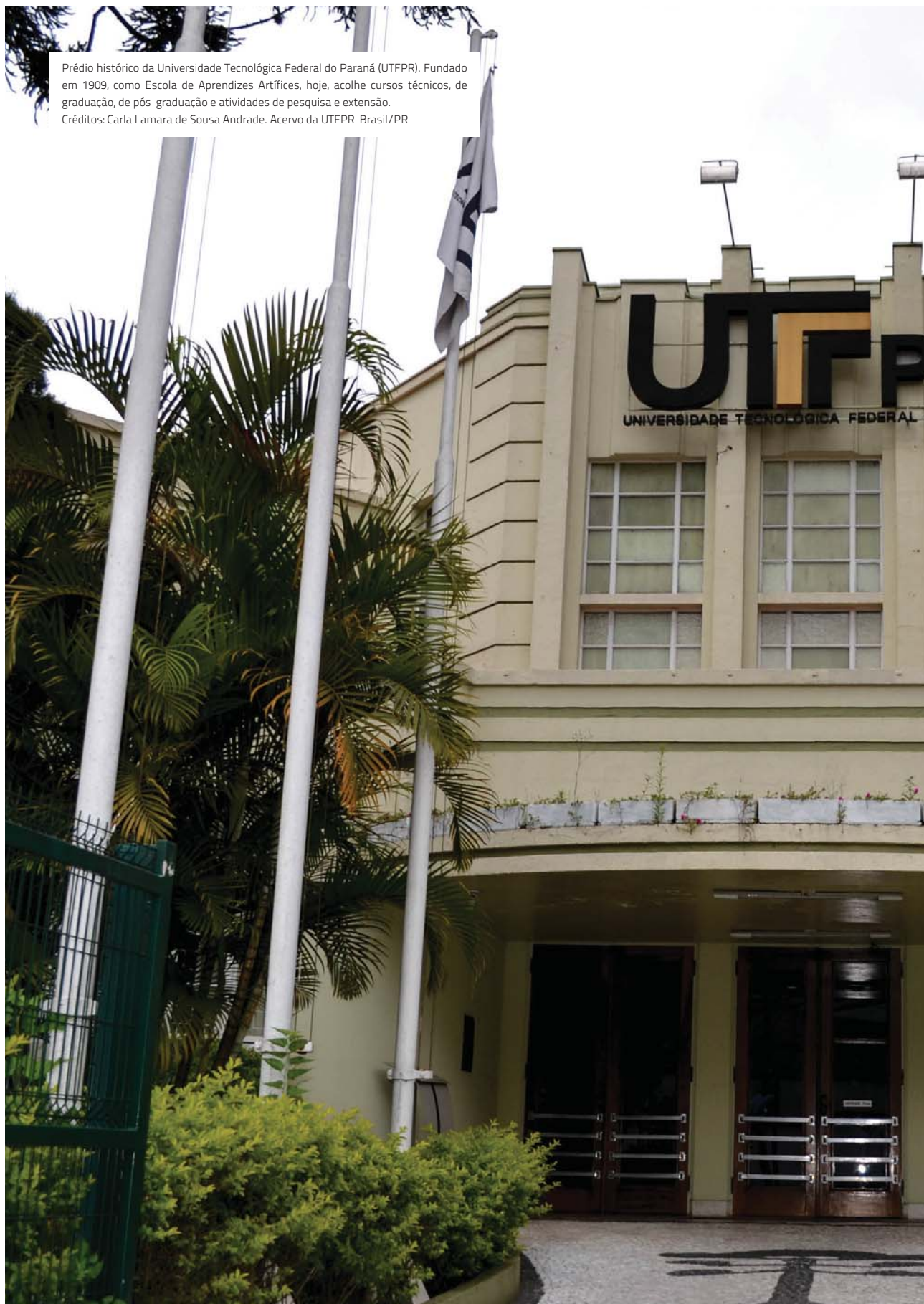
MINAYO, M. C. S. Interdisciplinaridade: funcionalidade ou utopia? **Saúde Sociedade**, v. 3, n. 2, p. 42-64, 1994.

ROCHA, F. S.; DORNELES, P. F. T.; MARRANGHELLO, G. F. Reflexões sobre o processo de formação continuada proposto por um curso de especialização em Educação em Ciências e Tecnologia. **RBPG**, Brasília, v. 9, n. 16, p. 143-175, 2012.

SCHENKEL, E. P. et al. Educação Farmacêutica em nível de Pós-Graduação no Brasil. **RBPG**, Brasília, v.3, n. 6, p. 175-192, 2006.

VASCONCELLOS, M. M. M. Aspectos pedagógicos e filosóficos da metodologia da problematização. In: BERBEL, N. A. N. (Org.). **Metodologia da problematização: fundamentos e aplicações**. Londrina: Ed. UEL, 1999.

Prédio histórico da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Fundado em 1909, como Escola de Aprendizes Artífices, hoje, acolhe cursos técnicos, de graduação, de pós-graduação e atividades de pesquisa e extensão.
Créditos: Carla Lamara de Sousa Andrade. Acervo da UTFPR-Brasil/PR





UTFPR cooperation experiences with Portuguese speaking African countries

Experiências de cooperação da UTFPR com países africanos de língua portuguesa

Experiencias de cooperación de la UTFPR con países africanos de lengua portuguesa

Maria de Lourdes Bernartt, PhD in Education from the State University of Campinas (Unicamp) and professor of the Graduate Program in Regional Development of the Paraná Federal Technological University (UTFPR), *campus* Pato Branco. E-mail: marial@utfpr.edu.br.

Marlize Rubin-Oliveira, PhD in Education from the Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS) and professor of the Graduate Program in Regional Development of the Paraná Federal Technology University (UTFPR), *campus* Pato Branco. E-mail: marlize.rubin@gmail.

Abstract

Brazil's cooperation with African countries has been intensified by South-South agreements in recent years. Within higher education, the cooperation has been mainly focused on the training of professionals for these countries. This paper aims to reflect on the experiences of international cooperation established between Brazil and Africa, especially with Portuguese speaking countries – Guinea Bissau, Angola, Mozambique and Cape Verde. The experiences were developed at the UTFPR Pato Branco *campus*, in accordance with three agreements. We developed a descriptive study based primarily on official documents and institutional reports. The analysis points to the importance of UTFPR's effective participation for the institutionalization of higher

education in the National School of Administration (ENA) in Guinea-Bissau, as well as for the training of professionals at undergraduate and graduate levels and for strengthening the science and technology of these African countries.

Keywords: International Cooperation. Educational Human Resources. African Countries.

Resumo

A cooperação do Brasil com países africanos, nos últimos anos, tem se intensificado mediante os acordos denominados Sul-Sul. No âmbito da educação superior, as cooperações têm se caracterizado principalmente na formação de quadros de profissionais para estes países. Nesta vertente, objetiva-se refletir sobre experiências de cooperação internacional que se estabelece entre Brasil e África, especialmente com países de língua Portuguesa – Guiné Bissau, Angola, Moçambique e Cabo Verde – tendo como local a UTFPR, *campus* Pato Branco, a partir de três acordos. Para tanto, desenvolveu-se um estudo descritivo com base principalmente em documentos oficiais e em relatórios institucionais. As análises apontam para a importância da participação efetiva da UTFPR na institucionalização da Educação Superior na Escola Nacional de Administração (ENA) da Guiné-Bissau, bem como para a formação de profissionais em nível de graduação e Pós-graduação e para o fortalecimento da ciência e da tecnologia destes países africanos.

Palavras chave: Cooperação Internacional. Formação de Quadros. Países Africanos.

Resumen

La cooperación de Brasil con países africanos, en los últimos años, se ha intensificado ante los acuerdos denominados Sur-Sur. Dentro de la educación superior, las cooperaciones se han caracterizado,

sobre todo, en la capacitación del cuerpo de profesionales de estos países. En este aspecto, el objetivo de este artículo es reflexionar sobre experiencias de cooperación internacional que se establece entre Brasil y África, especialmente con países de lengua Portuguesa - Guinea Bissau, Angola, Mozambique y Cabo Verde - teniendo como local la UTFPR *Campus* Pato Branco a partir de tres acuerdos. Para ello, se desarrolló un estudio descriptivo con base, principalmente, en documentos oficiales y en informes institucionales. Los análisis apuntan hacia la importancia de la participación efectiva de la UTFPR en la institucionalización de la Educación Superior en la Escuela Nacional de Administración (ENA) de Guinea-Bissau, así como para la formación de profesionales en nivel de graduación y posgrado y para el fortalecimiento de la ciencia y de la tecnología de estos países africanos.

Palabras clave: Cooperación Internacional. Formación de Cuadros. Países Africanos.

Introduction

The international cooperation agreements are not recent changes; on the contrary, they result from the interest and typical movements of each historical moment, revealing tensions, contradictions and provisional consensus. In this context, nowadays, the idea of agreement and cooperation in higher education is marked by profound social, political and economic transformations that occurred at the turn of the second to the third millennium.

Many transformations occurred, according to Burbules and Torres (2004), some arising from the globalization of the economy, accompanied by a transnational flow of capital, and the establishment of new relations and trade agreements among countries. This resulted in an uncontested process of trade internationalization, removing barriers and obstacles to free the movement of markets.

The period after the Second World War and the Berlin Wall Fall (on 1989), are considered reference movements for a political, economic

and social organization mode that is established from that moment. The characteristics of relationships established in the era after World War II, especially in Europe, led to a praxis not experienced in the field of international politics. Commercial and political relations divided into two blocks, and European culture was imposed to the rest of the world.

This model of truth and science has its most visible initial milestone in the Industrial Revolution in the eighteenth century. This model, whose foundation is Europe, has at its base an idea of humanity, and issues a Eurocentric societal standard. The European model for the world cannot be seen as something that occurs from the European Union agreements, but prototypical of a rationality whose base can be considered the modern rationality.

This modern rationality came to understand the world by the necessary organization of society and nature. To further this aim, it employed mathematical language. Sousa Santos (2000, p.63) believes that this central place of mathematics in modern science derives from two main consequences: “Knowing means to quantify and knowing means to divide and qualify so then to determine systematic relationships between what broke”. The characteristics of scientific work, constructed from the natural and exact sciences, also take on, for Sousa Santos (2006), a socio-cultural dimension. The author points the Western modernity as a socio-cultural paradigm that is constituted from the sixteenth century and was consolidated between the late seventeenth century and the mid-nineteenth century as a hegemonic project.

Recognizing this bias, it is possible to stress the need to reflect on the agreements called South-South and the knowledge produced in this dialogue and plurality of the knowledge process. The dominant model of scientific production is sustained by the logic of exclusion and domination, and assumes a unique model of humanity and society, and thus manifests as a socio-political-cultural project.

In this context the aim of this paper is to report experiences of international cooperation for the training of teachers, established

between Brazil and Africa, especially with Portuguese speaking countries – Guinea Bissau, Angola, Mozambique and Cape Verde – having as local UTFPR *campus* Pato Branco. These were characterized by the participation of the institution in three focus areas, an agreement and two programs: the “Basic Agreement on Technical Cooperation between the Government of the Federative Republic of Brazil and the Government of Guinea-Bissau” (2008), the Scientific Education Mozambique’s Students Incentive Program, Cape Verde and Angola (2010-2014) and the Student Postgraduate Research Training Program (2012-2014).

In methodological terms the paper is characterized as a descriptive study, based primarily on official documents and institutional reports. In this view, the text is organized in the following sections: introduction presented here, education in the context of internationalization, the Agreements and Programs, objectives and contributions, and finally, final considerations.

Education in the context of internationalization

In educational terms, the period around the 1980s and 1990s is marked by the emergence of a movement for educational reform around the world, introducing what Hargreaves et al. (2002) calls “new official orthodoxy”, a movement that is characterized by standardization around assessment policies, funding, teacher training and curriculum. This process marks a distinct line between such policies and the vision of development advocated by major international financial institutions, such as the World Bank.

Regarding education, in general and in particular, higher education, the Bologna Process occupies a role of increasing prominence in discussions of higher education, not only in Europe but also in the global context. One can undertake separate analyzes of this process, but it is increasingly difficult to ignore its power and impact.

The Bologna Declaration (1999) occupies a position of importance in Europe – and in particular Germany, France, Italy and

the UK, countries that signed the Declaration that year – in the history of higher education, as well as demonstrating the manifest desire of resumption of this important role by creating an area dedicated to higher education that could work as a way to: 1) support the free movement of citizens ; 2) expand employment opportunities; and, 3) facilitate the development of the European continent as a whole. To the extent that the process aims at building a Europe constructed of knowledge guided by quality and mobility, it also presents as both a European idea of higher education and as a model for the world, such as the 2007s London Communiqué. Restoring Europe with knowledge means, among other things, summarizing the competitive role of European higher education.

Another important movement within the internationalization of higher education that increasingly gains space and visibility is the “global rankings”. The most influential classifications, with worldwide status, are the Academic Ranking of World Universities (ARWU) and the World University Rankings. The ARWU has been published since 2003 by the Shanghai Jio Tong University (SJT), which annually publishes rankings of the top 500 universities in the world, considering some indicators such as Nobel Prizes, number of researchers cited by Thomson Scientific, articles published in Nature and Magazines Science, among others. The ranking is presented in a way that ranks the top 100 universities, followed by intervals of 100 (ARWU, 2014). The Times Higher Education Supplement (published annually since 2004) and the World University Rankings, which uses a slightly different methodology from the ARWU with emphasis on reputation, have been the target of numerous criticisms, although the final product remains the presentation of the Top 200 World Universities (WUR, 2014).

These rankings, in the Marginson and Wende’s opinion (2007), have as their main purpose the comparison between universities and serve as a powerful impetus to competitive international pressures in the industry. Thus, neither Shanghai ranking nor the Times one provides guidance on teaching quality, but have become powerful devices for framing policies for education on a global scale. The global rankings of universities are a reality. In Brazil, the press has published

the results, mainly using the ranking published by the Times to inform the classification, not expressive, of our universities¹.

Even with global repercussions, The World Conference on Higher Education held in 2009 in Paris, France, at UNESCO Headquarters, bore the fruit of discussions and advances “The New Dynamics of Higher Education and Research for Social change and Development”. The Declaration is drafted around 52 items and divided into seven strategic locations – social responsibility of higher education; access, equity and quality; internationalization, regionalization and globalization; teaching, research and innovation; Higher Education in Africa; call to action: United States; call to action: UNESCO – and claims “higher education [is] the foundation for research, innovation and creativity, [and] higher education should be a matter of responsibility and economic support of all governments” (CMES , 2009).

The Regional Conference on Higher Education (CRES) took place in 2008 in the city of Cartagena de Indias, Colombia. Their goal was to build and promote the regional position about the prospects for Higher Education with the World Conference on Higher Education (Paris, France-2009). The CRES also was configured as the first document that declares the need to create the Latin American and Caribbean Area for Higher Education (ENLACES), aiming to promote regional integration of higher education. The balance carried previews, looking ahead, the demands and opportunities facing higher education in the region in light of regional integration and changes in the global context.

The Document of CRES (2008) focuses on the need for policies that strengthen the social commitment to higher education, its quality and relevance and the autonomy of institutions. These policies should focus on higher education for all, aiming to reach a higher social coverage quality, fairness and commitment to our people. They should lead to the development of alternatives and innovations in educational proposals, production and transfer of knowledge and learning, and promote the establishment and consolidation of strategic alliances between governments, private sector, civil society organizations and higher education, science and industrial technology. It should

¹ USP is an interval 226-250 and UNICAMP in the interval 301-350 (WUR, 2014) and in the 2014 ARWU ranking appears in the USP interval between 101-150.

also consider the rich history, cultures, literatures and arts of the Caribbean and facilitate the mobilization of skills and values of the university in the region in order to build a diverse, strong, supportive and integrated Latin American and Caribbean society. The focus given in the Document's perspective points to the need for enhancement of local spaces, thus bringing the construction of integrated ENLACES to local experiences. Additionally, it can be seen that the two Conferences (Cartagena and Paris) were characterized by concerns and discussions around education as a public good and responsibility of the State, highlighting in that sense, the role that UNESCO has played throughout its history as an international organization focused on education, science and culture issues.

What can be observed is that the theme involving internationalization of higher education is extremely complex. Discussions, far from being consensual, show divergences, especially regarding the purposes and forms of participation. In the literature, it is possible to realize that the concepts depart from international cooperation to initiatives that occur within a given institution that involve specific policies. Morosini (2006), reflecting on the subject, considers internationalization any systematic effort that aims to make higher education more responsive to the requirements and challenges related to the globalization of society, the economy and the labor market. The internationalization of higher education, to the author, is based on relations between nations and their institutions. Knigh and De Wit (1997) defend the proposition of the internationalization of higher education as a process of international or intercultural influence into all aspects of education and research.

Morosini (2006) also calls attention to models of higher education internationalization. To the author, the model is called Peripheral and is still prevalent in Brazil. The author argues that this model concerns research and postgraduate education, in which agreements and partnerships are formed at an increasing rate. "The investigative function has linked to this researcher [and] seeks autonomy and international relations for the development of knowledge. Have a teaching function, especially undergraduates, is controlled by the state" (MOROSINI, 2006, p. 202).

It is worth mentioning, however, that in the last decade, public policies in Brazil appear to seek a shift toward a model of internationalization of higher education from institutionalization. An example of this is the Science Without Borders Program and its relationship with My English Online, as well as programs South-South, as they seem to also strengthen the national culture beyond geographical boundaries.

However, beyond concepts and definitions, the consensus seems to be the idea that this is a process that requires higher education to meet the challenges of an increasingly complex global context. The responses required of higher education, in turn, are also complex and require intentional actions, not merely reactive responses. It can be seen that the context in which higher education is embedded leads to new social and political configurations in the process of “globalization”. Changes in both the role of the state, as the administrator of education, and the various implications are still the subject of intense debate and reflection. And there are, in this process, different coexisting movements, which become critical to the subjects involved to be vigilant and, above all, participants and expanding the discussion beyond the ratings.

Thus, it is these different and complex movements that fit the experiences of UTFPR agreements and cooperation programs with African Portuguese speaking countries. In approaching these experiences, the reflections undertaken are justified here because, since 2008, the bindings agreements and programs presented here have been part of daily academia. The case presented here, therefore, also invites a search for understanding about the active praxis process.

Agreements and programs with the Portuguese Speaking African Countries: Experiences of UTFPR

In recent decades, higher education has become the objective of international meetings, promoted by multilateral organizations such

as UNESCO and OECD, with such political force as CRES (1998 and 2009). Concerns of the African continent are present at these meetings, which to some extent has confirmed that the Brazilian government turns attention to programs for the training of cadres of professionals for those countries, particularly involving the Portuguese language.

The great cultural identification shared by Brazil to the African continent is a significant aspect of facilitating cooperation in education. Furthermore, the linguistic identity with African countries has enabled an intense educational cooperation with countries such as Angola, Cape Verde, Guinea-Bissau, Mozambique, Saint Tome and Principe.

The educational cooperation, therefore, is a wide area of possibilities, beyond even closer ties between Brazil and Africa, which aims to open up spaces for students and teachers in African universities.

In this view, the Brazilian foreign policy has sought to strengthen cooperation with Africa in educational and student areas, given the implementation of various support programs in education in the CPLP countries, among which are: deployment of Brazil Opened University Pole, National School Feeding Program, Scientific Incentive Program and Amilcar Cabral and José Appeared Program in Mozambique; Programs PEC-G and PEC-PG; Program to Encourage Student Research Training Mozambique, Cape Verde and Angola and All School Program in Angola; School Meals Project, Dult Literacy Project and Pro-training in Saint Tome and Principe project (ITAMARATY, 2014).

Among these, UTFPR cooperated with three of them, from 2008-2014: 1) Basic Agreement on Technical Cooperation between the Government of the Federative Republic of Brazil and the Government of Guinea-Bissau (2008); 2) Incentive Program Student Mozambique, Cape Verde and Angola (2010-2014) Scientific Education; 3) PEC- PG (2012-2014).

Basic Agreement on Technical Cooperation: Brazil and Guinea-Bissau

Guinea-Bissau Republic is a country that has had to face various difficulties in development since its independence from Portugal in 1974. Throughout its history, the country has been characterized by successive political, social, and economic instability that contributed greatly to the state of poverty of local people.

The main economy of the country lies on the exportation of cashew nuts and fishing agreements with the European Union. Most of the population lives in the countryside and practices subsistence agriculture (DENARP II, 2011, p. 78). Guinea-Bissau is one of the world's poorest countries, and demonstrates its fragility in various sectors, for example, in education and health, that contributes to widespread poverty (SANI, 2013, p. 25).

In this view, the education system in Guinea-Bissau has a significant rate of illiteracy, whose estimated rate is 64% and 76% in women. Attendance in school is not mandatory, so large percentages of children are out of school; with 3.6 years being the average schooling of all children. The experience and competence that students acquire in school are extremely weak. Graduates in basic education face difficulties in solving simple arithmetic and logic activities. Many of graduates at all levels have difficulty in interpreting a simple text as well as maintaining a fluent dialogue in Portuguese.

In this scenario, higher education is mainly offered by the following institutions: University Hills University of Boe and Amílcar Cabral. Many courses are offered in these institutions; Public Administration; Accounting and Management; Media and Marketing; Pedagogy; Medicine; Architecture; Nursing; Economics; Law; Computing, among others. To allow students to attend higher education they should have the eleventh class.

Among the higher education institutions of Guinea-Bissau is the National School of Administration (ENA) called CENFA with one of

the most dynamic structures of vocational education in Guinea-Bissau. Located in the industrial area of Bissau, near the airport, it was built before the war (1998/1999), as part of an agreement on administrative reform in five African Portuguese speaking countries, and in each country there was a similar center or entity with this mission.

Despite the difficulties faced by the institution in the post-Civil War, ENA continued the process of training and, in 2008, had two technical secondary courses: Accounting and Administration. In this context the first experience of cooperation UTFPR for training cadre of African countries occurred.

Thus, the starting point was given based on visits for the purpose of diagnosis (2007 to 2008) conducted by teachers and leaders of the courses involved in the two countries. Based on this, the teachers from UTFPR developed a work plan, organized into six modules for each area: Accounting and Administration and Teaching Methodology, common to both Pedagogical Training module, totaling 816 hours in all.

The modules were taught by 20 teachers from UTFPR *campus* Pato Branco, ten belonging to the field of Management, nine from Accounting and one from the Education area.

The completion of the project contributed to the training of 36 teachers from ENA. Of these, contained in the Final Report, in 2009, 90% remained faculty of the institution. In addition, teachers from UTFPR linked to both areas provided technical and pedagogical support for the creation of the two desirable degree courses by ENA: Bachelor in Business Administration and Accounting.

Based on the final reports of each module and the final report it was evident there was responsiveness and importance for the institution, for teachers and for the bissauense community, in particular regarding: qualification of teaching staff, guidance on drafting the courses of pedagogical projects and systematization, monitoring control of academic activities, guidance regarding improvement in the university management, indications for the purchase of library materials, among others.

Scientific Education Incentive Program for African Students

The Incentive Scientific Training Program for Mozambique, Cape Verde and Angola students is an annual program developed under the responsibility of the Ministries of Foreign Affairs (MFA), Education (MEC) and Science, Technology and Innovation (MCTI) of these countries and in Brazil, specifically under the responsibility of the Coordination of Improvement of Higher Education Personnel (CAPES). The science and technology developments and the lack of trained professionals in these African Portuguese speaking countries is what leads these governments to encourage their young students to participate in undergraduate research programs in foreign universities, like in Brazil.

The objective of this program is to enable Cape Verdeans, Angolans and Mozambicans students to perform in Brazilian universities, under the scientific guidance of qualified researchers working in the areas of agreed research studies. The duration of the program is two months in the period from July to September or January to March, during school holidays in the African countries that are participating in the program. This Stage is along the lines of Scientific Initiation Program CNPq. Upon return to their countries, students must provide Capes and MCTI, from the appropriated body of the University, a detailed report of the activities undertaken on the advice of the investigator who accompanied on stage.

The program dynamics proceed the following way: each year, Capes contacts with Brazilian universities and probes the interest of researchers in offering their vacancies free of charge to the students coming from African Portuguese speaking countries, among them: Cape Verde, Mozambique and Angola. After receiving and consolidating some job offers, CAPES and MRE, according to the available budget, define the maximum number of students that can participate in the program and prioritize the vacancies offered by universities.

From this, students go through a selection process conducted in universities where they study in their home countries. After selection, the MRE arranges to send a list of selected participants, along with

arrival information to the universities involved in the program, in this way, the universities can have the necessary logistics for receiving students in airports and hosting them in university accommodations or other similar types of accommodation.

Capex passes the resources required for the undergraduate scholarship recipients to a Coordinator, appointed by the University, and an additional coordinator to arrange the accommodation and food for students during their stay in Brazil. The coordinator keeps track of students along with their respective advisors, and is responsible, at the end of the program, for the accountability of what has been spent with the program evaluation and student.

The scientific studies made by African students are based on work plans submitted to CAPES, prior to the arrival of these. After arriving at the university, one of the first actions of the researchers is to provide each student the work plan activities, distributed for the two-month stay. The methodology of the work has consisted in: the development of a set of activities, such as lectures and guided reflections, field visits, practical application of the study, development of partial and final reports.

The Federal Technological University of Paraná (UTFPR) began its participation in this program in the first half of 2010, and until the first half of 2014 has already received 43 African students, as shown in the table below:

Table 1: Countries, Year, UTFPR / Campus Area of the African students

COUNTRY/YEAR	N°	UTFPR/ <i>CAMPUS</i>	AREA
2010 Mozambique 07	02	Curitiba	Optimizing the energy consumption of household refrigerators
	01 01	Dois Vizinhos	Agriculture and Rural Development agribusiness
	03	Pato Branco	Field Education and Sustainable Development Family Farming

COUNTRY/YEAR	Nº	UTFPR/ CAMPUS	AREA
2011 Cape Verde 04	01	Curitiba	Social Sciences and Humanities
	01 01	Pato Branco	Electrical Engineering Field Education
	01	Toledo	Civil Engineering
2012 Angola 09	02	Apucarana	Physics - Characterization Electro-optics - Conditions of Confinement
	01	Curitiba	Pedagogy (Education PROEJA)
	01	Francisco Beltrão	Biology and Ecology of Amphibians
	02	Pato Branco	Science Education - Rural Education
	02		Civil Engineering - Sustainable Construction
	01		Environmental Engineering - Motor Vehicles
2012 Mozambique 01	01	Pato Branco	Civil Engineering - Sustainable Construction
2013-1 Mozambique 01	01	Pato Branco	Field Education
2013-1 Angola 09	01	Pato Branco	Portuguese Language
	04		Applied Linguistics
	02	Apucarana	Condensed Matter Physics
	01 01	Curitiba	Environmental Engineering Electronic Engineering
2013-2 Cape Verde 04	01	Pato Branco	Field Education
	01		Geography and Planning
	01		Chemical Engineering
	01	Curitiba	Business Administration and Organizational
2014-1 Mozambique 08	01	Curitiba	environmental sustainability
	01		Social Sciences and Humanities
	01	Campo Mourão	Agriculture, Mineral Resources, Biotechnology, Health Sciences
	01		Biotechnology, Environmental Sustainability
	01		Environmental sustainability

COUNTRY/YEAR	N°	UTFPR/ CAMPUS	AREA
2014-1 Mozambique 08	01	Francisco Beltrão	Mineral Resources
	01	Medianeira	Agriculture, Information Technology and Communication
	01		Environmental sustainability

Source: Prepared by the authors (2014).

Analyzing the table it is possible to note that, to date, African students were distributed on UTFPR campuses: 20 in Pato Branco, nine in Curitiba, four in Apucarana, three in Campo Mourão, two in Dois Vizinhos, two in Francisco Beltrão, two in Medianeira and one in Toledo. The areas chosen by them are distributed, especially between: Engineering, Education, Undergraduate, Environmental Sustainability, Agriculture, Rural Development.

At Pato Branco *campus*, it is noteworthy that, of the 20 students, eight of them chose the area of Field Education and Sustainable Development of Family Farming. This theme is part of the UTFPR post-graduate Program in Regional Development (PPGDR) connected to two of its research lines: Development and Education, and Development Regionalism. In this post-graduate program there are at least five research teachers involved in the mentoring of these students. UTFPR's participation in the Scientific Incentive Program of Mozambique, Cape Verde and Angola students, by the PPGDR operating, aims to contribute to the project of African governments through the reception and orientation of students who undertake a scientific initiative during their two-month stay in Brazil.

For these students, the participation in Scientific Initiation Projects (PIC) is considered of paramount importance and significance for their academic and professional careers, given the opportunity to exchange with totally different realities theoretical depth studies, literature reviews, field research, as well as highlight the importance of contact with graduate students, participation on Masters defenses in Regional Development Program, meetings with several students for Masters and Doctorate in Pedagogical Seminars.

To them, the exchange of experiences among African countries and Brazil is undoubtedly a fusion of strength to both, mostly from interacting with people and their cultures, as it can be seen by some of the following testimonials:

This agreement is very important to us, not only as Mozambicans individuals, but also as college students, since we have another way to see the problems that plague much of the Mozambican population in rural areas. We observed that here in Brazil it had been the first steps to deal with these problems developing agricultural policies that allow the development of people and the environment in which they are inserted, the rural. We realized that this has been achieved also through the Pedagogy of Alternation. We had great hope that our stay here will be of great value to our country, because we believe that college students will leave here ready to fight against poverty that they live in rural areas, with the implementation of the Pedagogy of Alternation of the alternatives. (Zacchaeus, Dércio Sampaio/ Desiderius Bila/ Nelma Ngonga, Mozambique, Brazil, 2010).

I also had the opportunity to relate to other students of Scientific Initiation (the Bachelor of Languages Portuguese – English and Masters in Regional Development) that deal with the same theme, the Pedagogy of Alternation, guided by the same teacher. Together we perform readings and exchanged experiences on the theme. To me, this initiative is a great idea to be developed in Cape Verde, to cultivate the researcher spirit in Cape Verdean students. (Telma Silva Soares Evora, Cabo-Verde/ Brazil, 2011).

The participation in this Scientific Initiation Project (PIC) during the period January to March 2012 was of great importance and significance to our academic and professional careers, since we had the opportunity to exchange with totally different realities, interests in defense of the Masters Regional Development Program, meetings with several students for Master's and Doctorate in Pedagogical Seminars as well as contact with the biggest Brazilian bibliographies (Felizardo Pedro Menezes, Angola/ Brazil, 2012).

For me, this initiative is a great idea to be developed in Angola, since our universities still are in dire difficulties related to teaching and learning (Ana da Conceicao Antonio Baltazar, Angola / Brazil, 2012).

With the experience we had the chance to have theoretical and practical knowledge of the operation of rural family homes, their appearance,

their victories and their challenges. According to the very thorough and patient explanation in the development of the guiding themes, the teacher made a good approach that facilitated our understanding. This allowed us to have a concrete vision of the topic we were assigned to. Before everything is evaluated as a positive experience. This ensured that we had an exchange in the true sense, several extra activities such as knowledge of cities where research, participation in lectures, visits to university campuses in other cities and more were performed. (Peter Simbine Mozambique/ Brazil, 2013).

It is apparent from these testimonies the academic relevance attributed to this experience to their academic and professional training. Within the research, to the extent that they relate to the research groups, students and IC graduate, broaden their university experience acquiring theoretical and methodological tools of analysis to be socialized and invested in their contexts. Regarding cultural experiences, the experiences occur by important exchanges and interactions between both Brazilian and Africans participants.

Student Program-Post-Graduate Agreement (PEC- PG)

In recent years there has been more intensification in PEC-PG program. For example, Brazil is the country that grants university places to students from the Democratic Republic of Congo, with 250 students selected for the program since 2003 (ITAMARATY, 2014).

The Student Program Agreement Post-Graduate (PEC-PG) has selected, since 2003, 237 students from 14 African countries (Angola, Benin, Cape Verde, Cameroon, Ivory Coast, Egypt, Ghana, Guinea-Bissau, Mozambique, Namibia, Nigeria, Democratic Republic of Congo, Saint Tome and Principe, and Senegal). It stands out among those selected by the PEC- PG students, the strong participation of students from Cape Verde and Mozambique, with 81 and 73 students, respectively (ITAMARATY, 2014).

Through this program, PEC-PG 2011, UTFPR received in Regional Development Post-Graduate Program (PPGDR), approved by

CNPq, three teachers from the National School of Administration of Guinea-Bissau (ENA). Of these three, two defended their dissertations (December, 2013; February, 2014) and the third has a defense scheduled for July, 2014. Their dissertations dealt with issues related to development questions in their countries.

One, entitled “The Development of Higher Education in Guinea-Bissau: Contributions, Limits and Challenges”, was characterized as an exploratory field study with a qualitative approach, involving twelve institutions of Guinea-Bissau, which comprised eight Higher Education, two ministries and two national research institutes. The results showed that the main contributions of higher education to Guinea-Bissau consist of large numbers of citizens with higher education, higher number of employees prepared for good work performance, effective and efficient public administration, higher national economic productivity and poverty reduction. However, there are many limits to the country’s development and higher education, among them: the late and incipient beginning of higher education in Guinea-Bissau, the lack of teachers qualification and necessary infrastructure for such, the meager Budget of state for education, since the country has been considered one in which there is very little investment in education compared to countries of the African region (SANI, 2013).

The other defended in the same post-graduate program, entitled: “Public policies on the perspective of rural development in Guinea-Bissau”. This is a dissertation about the context of rural development in Guinea-Bissau in the perspective of sustainability. The focus was to analyze public policies for sustainable rural development of the country. So, it sets up some characterizations of social, economic and environmental conditions of Guinea; identification of public policies for its rural development; mapping of social conflicts and relationship with the implementation of public policies for rural development and, finally, identification of opportunities for access of rural population to public policies (INDJAI, 2013). And third, nearing completion, it is concerned with comparative studies of credit management risk in credit unions.

In these studies, the concern of three Guinean teachers is noticed in relation to education, especially higher education, since it has faced several limits, from governmental instability, lack of investment, lack of human resources, infrastructure and access, among others. According to these scholars, higher education must be viewed with concern and interest, as well as national authorities, civil society, institution or public and private training organizations interested in education, because it is through these that “we have citizens involved in country, a society without violence, a state of law, a healthy society and a democracy that guarantees the value of serious democratic exercise of citizens towards development that is intended for the Republic of Guinea-Bissau (SANI, 2013, p. 132) .

Indeed, given the foregoing, with respect to international cooperation, it can be noticed, in these UTFPR experiments, on one hand, its contribution to the training of professionals and students from African Portuguese speaking countries; and secondly, it's clear the contribution of these students from their effective dialogues, exchanges of experiences and cultures to the reflection of Brazilian researchers and students about the differences and diversity of the countries involved, which has greatly enriched the production processes of knowledge and science among them.

Final considerations

Reflecting on experiences of international cooperation established between Brazil and Africa, especially with Portuguese-speaking countries – Guinea Bissau, Angola, Mozambique and Cape Verde – having UTFPR *Campus* Pato Branco as a space, it is possible to state that these are from a model called South-South, and include characteristics of this historical moment.

The scenario of Brazilian higher education, at present, is permeated by internationalization processes. In this context, central agreements with countries such as Europe and the United States are visible, where the goal is the pursuit of knowledge and innovation as

much as a country's development strategy. On the other hand, the South-South agreements are consolidated as strategy for international cooperation and exchanges of experiences among countries with large cultural and linguistic similarities.

This being said, UTFPR finds these agreements and programs have contributed to: teaching training, the creation of new courses for Higher Education in Guinea Bissau, as well as studies and research focusing on the development of African countries involved. Finally, it is possible to point out that the experiences of UTFPR in this field are an ongoing process and require reflection and advances, especially in relation to its operation.

Received 21/05/2014
Approved 22/08/2014

Acknowledgements

The authors thank the MEC, CAPES and CNPq for the support to carry out these experiments.

References

ARWU – Academic Ranking of World Universities. **Academic Ranking of Word Universities, 2013**. Disponível em: <<http://www.shanghairanking.com/ARWU2013.html>> Acesso em: 10 abril. 2014.

BRASIL. ITAMARATY. **África. Educação**. Disponível em: www.itamaraty.gov.br/temas/balanco-de-politica-externa... Acesso em 19/04/2014.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. Agência Brasileira de Cooperação. **Proposta para Reestruturati dos Cursos de Educação Profissional em Contabilidade e Administração do Centro de Formação Administrativa de Guiné-Bissau – CENFA**. Brasil/Guiné-Bissau, 2008.

BURBULES, Nicholas e TORRES, Carlos. A. (orgs.) **Globalização e Educação: perspectivas críticas**. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

CRES. **Declaração da Conferência Regional de Educação Superior da América Latina e do Caribe**. Cartagenas de Índias, 2008.

DECLARAÇÃO DE BOLONHA, 1999. Disponível em: <http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/F9136466-2163-4BE3-AF08-C0C0FC1FF805/394/Declaracao_Bolonha_portugues.pdf> Acesso em: 10 jul. 2009.

HARGREAVES, A. et al. **Aprendendo a Mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

INDJAI, M. Q. **Políticas Públicas na Perspectiva do Desenvolvimento rural da Guiné-Bissau**. Dissertação (Mestrado)– Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional. Pato Branco, PR, 2014.

KNIGHT, J.; DE WIT, H. **Internationalization of Higher Education in Asia Pacific Countries**. Amsterdam: European Association for International Education, 1997.

MARGINSON, S.; WENDE, M. van D. To Rank or To Be Ranked: The Impact of Global Rankings in Higher Education. **Journal of Studies in International Education**, vol. 11, N. 3/4, Fall/Winter, 2007, p. 306-329.

MOROSINI, M. C. Internacionalização da Educação Superior: um modelo em construção? In: AUDY, J.L.N.; MOROSINI, M.C. (orgs.) **Inovação e Empreendedorismo na Universidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006, p-189-210.

SANI, Q. **A educação superior no desenvolvimento da Guine-Bissau: contribuições, limites e desafios**. Dissertação (Mestrado). Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional. Pato Branco, PR, 2013.

SOUSA SANTOS, B. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **A Gramática do Tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção para um novo senso comum; v.4).

WUR – Times Higher Education. **World University Rankings 2013-2014**. Disponível em: <www.timeshighereducation.co.uk/> Acesso em: 10 de abril 2014.

Siglas, termos e expressões

ABPós-Mercosul	Associação Brasileira de Pós-Graduados no Mercosul
AIDS	Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
ANPGIEES	Associação Nacional de Pós-Graduados em Instituições Estrangeiras de Ensino Superior
ARWU	<i>Academic Ranking of World Universities</i>
ATD	Análise Textual Discursiva
Cacon	Centro de Atenção em Alta Complexidade na Atenção Oncológica
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDEFI	<i>Conférence des Directeurs d'Écoles et de Formations d'Ingénieurs</i>
Cedc	Coordenação de Ensino e Divulgação Científica
Cemo	Central de Transplantes de Medula Óssea
CES	Centro de Estudos Sociais
CFE	Conselho Federal de Educação
CGBU	<i>Coimbra Group of Brazilian Universities</i>
CGSR	Coordenação Geral de Acompanhamento de Programas e Supervisão de Resultados
CIFRE	<i>Conventions Industrielles de Formation par la Recherche</i>
CNAM	<i>Conservatoire National des Arts et Métiers – France</i>
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNJ	Conselho Nacional de Justiça
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNRMS	Comissão Nacional de Residência Multiprofissional em Saúde
Consed	Conselho Nacional de Secretários de Educação
Coremu	Comissão de Residência Multiprofissional
CPLP	Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
CPU	<i>Conférence des Présidents d'Université</i>

CREDN	Comissão de Relações Exteriores e Defesa Nacional
CREPUQ	<i>Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec</i>
CRES	<i>Regional Conference on Higher Education</i>
CsF	Ciência sem Fronteiras
CT&I	Ciência, Tecnologia e Inovação
CTC-EB	Conselho Técnico-Científico de Educação Básica
Darao	Divisão de Apoio à Rede de Atenção Oncológica
DEA	Diploma de Estudos Aprofundados
DEB	Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica
DESS	Diploma de Estudos Superiores Especializados
DGES	Direção-Geral do Ensino Superior
DPB	Diretoria de Programas e Bolsas
EaD	Ensino a distância
ECTS	<i>European Credits Transfer System</i>
EHESS	<i>École des Hautes Études en Sciences Sociales</i>
Embrapa	Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
ENA	Escola Nacional de Administração
ENLACES	<i>Latin American and Caribbean Area for Higher Education</i>
ESPE	<i>Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation</i>
Fapesp	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FCMSCSP	Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo
FEBF	Faculdade de Educação da Baixada Fluminense
FGV	Fundação Getúlio Vargas
Fiocruz	Fundação Oswaldo Cruz
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
Graac	Grupo de Apoio ao Adolescente e à Criança com Câncer
HC	Hospital do Câncer
HCRP	Hospital de Clínicas de Ribeirão Preto

HIV	Vírus da Imunodeficiência Humana
HOL	Hospital Ophir Loyola
HTLV	Vírus Linfotrópico da Célula Humana
HUIJBB	Hospital Universitário João de Barros Barreto
I&D	Investigação e Desenvolvimento
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
Inca	Instituto Nacional de Câncer
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educaionais Anísio Teixeira
INI	Instituto Nacional de Infectologia Evandro Chagas
Inpa	Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia
ITA	Instituto Tecnológico de Aeronáutica
JORF	<i>Journal Officiel de la République Française</i>
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LMD	Licenciatura, mestrado e doutorado
MEC	Ministério da Educação
MEEF	<i>Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation</i>
OECD	<i>Organization for Economic Cooperation and Development</i>
Paep	Programa de Apoio a Eventos no País
PAR	Plano de Ações Articuladas
Parfor	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PBL	Aprendizagem Baseada em Problemas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
Pibid	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PIC	Programa de Iniciação Científica
PLI	Programa de Licenciaturas Internacionais
PLS	Projeto de Lei do Senado
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNE	Plano Nacional de Educação
PNPG	Plano Nacional de Pós-Graduação
PPG	Programa de Pós-Graduação
PPGDR	Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional

PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
Prodocência	Programa de Consolidação das Licenciaturas
Proeb	Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública da Educação Básica
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PUCMG	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
PUC-Rio	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RAO	Rede de Atenção Oncológica
RMS	Residência Multiprofissional em Saúde
SJT	<i>Shanghai Jiao Tong University</i>
SNPG	Sistema Nacional de Pós-Graduação
STF	Supremo Tribunal Federal
SUS	Sistema Único de Saúde
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
UAA	<i>Universidad Autónoma de Asunción</i>
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UC	Universidade de Coimbra
UCB	Universidade Católica de Brasília
UEM	Universidade Estadual de Maringá
Uepa	Universidade Estadual do Pará
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Ufba	Universidade Federal da Bahia
Ufes	Universidade Federal do Espírito Santo
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPeI	Universidade Federal de Pelotas
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFV	Universidade Federal de Viçosa

Unacon	Unidade de Atenção em Alta Complexidade na Atenção Oncológica
UnB	Universidade de Brasília
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNED	<i>Universidad Nacional de Educación a Distancia</i>
Unesa	Universidade Estácio de Sá
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unesp	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
Unifor	Universidade de Fortaleza
Unifra	Centro Universitário Franciscano
UNINORTE	<i>Universidad del Norte</i>
Unoesc	Universidade do Oeste de Santa Catarina
UP	Universidade de Provence
USA	<i>United States of America</i>
USP	Universidade de São Paulo
USP	Universidade de São Paulo
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná
WUR	<i>World University Rankings</i>

Conselho Editorial

Editora

Maria Luiza de Santana Lombas

Doutora em Sociologia pela UnB, é analista sênior em Ciência e Tecnologia da Capes.

Membros do Conselho

Abílio Afonso Baeta Neves

Doutor em Ciência Política pela *Westfälische Wilhelms Universität*, Münster, Alemanha (1981). Diretor presidente e científico da Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio Grande do Sul (1987-1990). Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação da UFRGS (1988-1992). Secretário de Educação Superior do MEC (1996-2000). Presidente da Capes (1995-2003). Professor associado aposentado da UFRGS, coordenador do Diálogo entre Sociedades Civas – Brasil/ Alemanha, assessor da Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação da PUCRS e consultor privado.

Adalberto Luis Val

Doutor em Biologia de Água Doce e Pesca Interior pelo Inpa (1986). Pós-Doutorado na *University of British Columbia*, Canadá (1992). Recebeu a Comenda da Ordem Nacional do Mérito Científico (2002), o Prêmio Excelência da *American Fisheries Society* (2004), foi admitido na classe Grã-Cruz da Ordem Nacional

do Mérito Científico. Foi diretor do Inpa (2006- 2014). Atualmente, coordena o INCT Adapta. É membro da comissão da *American Fisheries Society Physiology Section*, Canadá, e membro titular da Academia Brasileira de Letras.

Ângelo da Cunha Pinto

Doutor em Química pela UFRJ (1985). Foi diretor do Instituto de Química da UFRJ. Recebeu a comenda da Ordem Nacional do Mérito Científico (1998), foi admitido na classe Grã-Cruz da Ordem Nacional do Mérito Científico (2004). É professor titular de Química Orgânica, Análise Orgânica, Química Orgânica Experimental, Químicas de Fármacos, Produtos Naturais e Espectroscopia em Química Orgânica, na UFRJ, membro titular da Academia Brasileira de Ciências.

Antônio Carlos Moraes Lessa

Doutor em História pela UnB (2000). Pós-doutorado na *Université de Strasbourg*, França (2009). Professor e coordenador do programa de pós-graduação do Instituto de Relações Internacionais da UnB. Professor titular do Instituto Rio Branco, do MRE. Editor da Revista Brasileira de Política Internacional e do Boletim Meridiano 47. É secretário-executivo da Associação Brasileira de Relações Internacionais e coordena o projeto Mundorama - Iniciativa

Conselho Editorial

de Divulgação Científica em Relações Internacionais, na UnB.

Thomas Maack

Doutor em Medicina (Nefrologia) pela antiga Escola Paulista de Medicina, hoje, Unifesp (1980). Professor titular dos Departamentos de Fisiologia e Medicina da *Weill Medical College of Cornell University*, Nova Iorque, Estados Unidos. Professor emérito da Faculdade de Medicina da USP e do *Weill Medical College of Cornell University*. Membro da Academia Brasileira de Ciências. Atua em linhas de pesquisa relacionadas ao transporte e metabolismo renal de proteínas e polipeptídeos e biologia dos peptídeos natriuréticos e seus receptores.

Vahan Agopyan

Doutor em Engenharia Civil, pelo *King's College, University of London*, Inglaterra (1982). Foi Pró-Reitor de Pós-Graduação e diretor da Escola Politécnica da USP. Diretor-presidente e conselheiro do IPT, vice-presidente e conselheiro *do International Council for Research and Innovation in Building and Construction*. Membro dos Conselhos Superiores da Capes, do Ipen e da Fapesp. Atualmente, é professor titular de Materiais e Componentes de Construção Civil da Escola Politécnica e Vice-Reitor da USP. É comendador da Ordem Nacional do Mérito Científico.

Comitê Científico

Ana Lúcia Gazzola

Doutora em Literatura Comparada pela *University of North Carolina, Chapel Hill*, Estados Unidos (1978). Pós-doutorado na *Duke University*, Estados Unidos (1994). Reitora da UFMG (2002 a 2006). Presidente da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições das Instituições Federais de Ensino Superior (gestão 2004-2005). Diretora do Instituto Internacional de Educação Superior para a América Latina e o Caribe, UNESCO (2006-2008). Secretária de Estado de Educação de Minas Gerais (2011-2014). Professora emérita da UFMG.

Boaventura de Sousa Santos

Doutor em Sociologia do Direito pela *Yale University*, Estados Unidos (1973). Professor Catedrático da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, Portugal. *Distinguished Legal Scholar* da *University of Wisconsin-Madison*, Estados Unidos, e *Global Legal Scholar* da *University of Warwick*, Inglaterra. É diretor do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra e coordenador científico do Observatório Permanente da Justiça Portuguesa e membro do Núcleo Democracia, Cidadania e Direito, do Centro de Estudos Sociais. Coordena projetos pelo *European Research Council* e pela Fundação para a Ciência e Tecnologia de Portugal.

Carlos Roberto Jamil Cury

Doutor em Educação pela PUC de São Paulo (1979). Pós-doutorado na Faculdade de Direito da USP (1994); na *Université Paris IV, Sorbonne*, (1995) e na *École des Hautes Études en Sciences Sociales*, França (1998/1999). Pró-reitor adjunto de Pesquisa da UFMG (1988-1990), membro da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (1996 a 2004). Presidente da Capes (2003). Integrou a Comissão de Educação da SBPC e é membro do seu Conselho Nacional. É membro do Conselho Superior da Capes. Professor emérito da UFMG e professor adjunto da PUC de Minas Gerais.

Célio da Cunha

Doutor em Educação pela Unicamp (1987). Foi analista de Ciência e Tecnologia e superintendente da área de Ciências Humanas e Sociais do CNPq e diretor e secretário adjunto de Política Educacional do MEC. Atuou como coordenador editorial e assessor especial da UNESCO no Brasil, na área de Educação. É professor aposentado pela UnB e professor do Programa de Mestrado e Doutorado em Políticas Públicas de Educação da UCB.

Clarissa Eckert Baeta Neves

Doutora em Sociologia (*Paedagogische Hochschule Westfalen-Lippe*) pela *Universität Münster*, Alemanha (1979).

Comitê Científico

Participou do *Fulbright New Century Scholar Program* (2007-2008). Professora visitante da Universidade de Lisboa, Portugal, e da *Universität Münster*, Alemanha. Professora associada da UFRGS, do Programa de Pós-Graduação em Sociologia. É coordenadora do Grupo de Estudos sobre Universidade da UFRGS.

Diogo Onofre Gomes de Souza

Doutor em Ciências pela UFRJ (1980). Pós-doutorado na *University of London*, Inglaterra (1981). Professor visitante do Laboratório de Neurobiologia, da *Universidad Autónoma de Madrid*, Espanha, e do Laboratório de Bioenergética do Departamento de Bioquímica Médica da UFRJ. Cientista visitante do *Neurology Service, Veterans Affairs Medical Center*, Califórnia, Estados Unidos. É professor titular do Instituto de Ciências Básicas da Saúde da UFRGS.

Elizabeth Balbachevsky

Doutora em Ciência Política pela USP (1995). Pós-doutorado na *University of London*, Inglaterra (2002). Livre Docente pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP. Participou do *Fulbright New Century Scholar Program* (2005/2006). Desde 2007, integra a rede internacional de pesquisa *The Changing Academic Profession*. É professora associada ao Departamento de Ciência Política e vice-coordenadora do

Núcleo de Pesquisa sobre Políticas Públicas da USP. Pesquisadora associada ao *Higher Education Group, Tampere University*, Finlândia. Membro científico e docente do Programa de Mestrado Europeu em Pesquisa e Inovação em Ensino Superior.

João Fernando Gomes de Oliveira

Doutor em Engenharia Mecânica (1988) e Livre Docente (1992) pela Escola de Engenharia de São Carlos, USP. Pós-doutorado na *University of California, Berkeley*, Estados Unidos (1994). Coordenador da Área de Engenharias III da Capes (2005-2007). Diretor-Presidente do Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo (2008-2012). É professor titular da Escola de Engenharia de São Carlos da USP e Diretor Presidente da Embrapii.

Luiz Edson Fachin

Doutor em Direito pela PUC de São Paulo (1991). Pós-Doutorado pelo *Faculty Research Program*, no Canadá (1994). Coordenador da área de Direito da Capes (2003-2005). Pesquisador convidado do *Max Planck Gesellschaft*, em Hamburgo, na Alemanha. Professor visitante do *King's College*, em Londres. É membro da *Association Henri Capitant Des Amis de la Culture Juridique Française*, França; do Instituto de Direito Constitucional e Cidadania; da Academia Brasileira de Letras Jurídicas e do Instituto

Comitê Científico

dos Advogados de São Paulo. Professor titular de Direito Civil da Faculdade de Direito da UFPR.

Maria do Carmo Martins Sobral

Doutora em Planejamento Ambiental pela *Technische Universität Berlin*, Alemanha (1991). Pós-doutorado no Instituto de Tecnologia Ambiental da *Technische Universität Berlin* (2007). Professora associada ao Departamento de Engenharia Civil da Universidade Federal de Pernambuco. Membro do CTC- ES da Capes, como coordenadora da Área de Ciências Ambientais. Membro da Rede de Estudos Ambientais de Países de Língua Portuguesa. Editora da área de Meio Ambiente da Revista de Engenharia Sanitária e Ambiental, da Associação Brasileira de Engenharia Sanitária e Ambiental.

Maria Fátima Grossi de Sa

Doutora pela *Université Paris Diderot – Paris VIII*, França (1987). Pós-doutorado no *Plant Genetic System*, Bélgica (1988), na *University of California* (1996), e na *Stanford University*, Estados Unidos, (1996). Foi coordenadora da área de Biotecnologia da Capes e membro suplente do CTC-ES. É membro do Comitê Assessor Internacional da Capes, membro titular da Academia Brasileira de Ciências e *fellow* da *World Academy of Science for the advancement of science in developing countries*. É pesquisadora líder de grupo de pesquisas da Embrapa Recursos Genéticos e Biotecnologia e professora da UCB.

Martin Carnoy

Doutor em Economia pela *University of Chicago*, Estados Unidos (1964). Foi consultor do Banco Mundial - BID, da OCDE e do UNICEF, entre outras organizações. Presidente da *Comparative and International Education Society* (gestão 2005-2006). É doutor honorário da Universidade de San Marcos, Peru. É conselheiro da *Scientific Advisory Committee, Open University of Catalonia*, Barcelona. Membro da *International Academy of Education* e da *National Academy of Education*. Membro do *Social Sciences and Educational Practices Committee, Stanford School of Education*. É professor Vida Jacks da *Stanford School of Education*, Estados Unidos.

Nivio Ziviani

Doutor em Ciência da Computação pela *University of Waterloo*, Canadá. Professor Emérito do Departamento de Ciência da Computação da UFMG. CEO da *Zunnit Tehnologies*. Membro titular da Academia Brasileira de Ciências e da Ordem Nacional do Mérito Científico, classe Comendador. Recebeu o Prêmio Mérito Científico 2011 da Sociedade Brasileira de Computação. É cofundador da *Miner Technology Group*, vendida para o Grupo Folha de São Paulo/UOL, em 1999; da *Akwan Information Technologies*, vendida para o *Google Inc.*, em 2005, e da *Zunnit Technologies*.

Comitê Científico

Pedro Geraldo Pascutti

Doutor em Física pela USP (1996). Pós-doutorado em Biofísica Molecular na UFRJ (1998). Coordenou a Área Interdisciplinar e foi membro titular do CTC-ES da Capes (2010-2014), é Cientista do Nosso Estado Faperj. Atualmente, é professor do Instituto de Biofísica Carlos Chagas Filho da UFRJ, onde chefia o Laboratório de Modelagem e Dinâmica Molecular. Atua em modelagem computacional e dinâmica molecular em sistemas biológicos.

Rita de Cássia Barradas Barata

Doutora em Medicina Preventiva pela USP (1993). Coordenadora da Área de Saúde Coletiva na Capes e representante da Grande Área da Saúde no CTC-ES (2008-2014). Atualmente, é professora adjunta da Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo. Professora visitante do *Instituto de Salud Juan Lazarte - Universidad Nacional de Rosario*, Argentina. Membro da Comissão de C&T da Abrasco e do Conselho da *International of Epidemiological Association*. Editora científica da Revista de Saúde Pública.

Robert Arnove

Doutor em *International Development Education* pela *Stanford University*, Estados Unidos (1969). Professor emérito da *Indiana University*, Estados Unidos. Professor visitante do *Hong Kong Institute of*

Education; da Universidade de Nagoya, Japão; da *Universidad de Salamanca*, Espanha; da *Universidad de Palermo* e da *Universidad Nacional 3 de Febrero*, Argentina. Membro da *American Educational Research Association*, da *Comparative and International Education Society*, da *International Studies Association* e da *Latin American Studies Associations*.

Robert Evan Verhine

PhD em Educação pela *Univeristät Hamburg*, Alemanha (1992). Foi Pró-reitor de Pós-Graduação da Ufba e Presidente da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior. Atuou como acadêmico visitante na *Universität Hamburg*, Alemanha; na *Brown University*, Estados Unidos; na Universidade de Lisboa, Portugal, e na Universidade Nacional Timor Lorosa'e, Timor-Leste. É professor associado da Faculdade de Educação da Ufba, Vice-presidente da Associação Brasileira de Avaliação Educacional. Membro do Conselho Diretor da Comissão Fulbright do Brasil e membro fundador da Academia de Ciências da Bahia.

Ronaldo Mota

Doutor em Física pela UFPE (1986). Pós-doutorado na *University of British Columbia*, Canadá, e na *University of Utah*, Estados Unidos. Foi Secretário Nacional de Desenvolvimento Tecnológico e Inovação do Ministério da Ciência, Tecnologia e

Comitê Científico

Inovação, Secretário Nacional de Educação Superior e Secretário Nacional de Educação a Distância. Professor aposentado da UFSM, Reitor da Universidade Estácio de Sá, Diretor Corporativo de Pesquisa do Grupo Estácio e pesquisador do CNPq, em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação.

Tania Cremonini de Araújo-Jorge

Doutora em Ciências (Biofísica) pela UFRJ. Pós-doutorado na *Université Libre de*

Bruxelles, Bélgica, e no *Institut National de la Santé et de la Recherche Médicale*, na França (1989-1990). Diretora do Instituto Oswaldo Cruz (2005-2013). Atualmente, é pesquisadora titular em Saúde Pública da Fiocruz; chefe do Laboratório de Inovações em Terapias, Ensino e Bioprodutos; orientadora em Ensino de Biociências e Saúde. É coordenadora de pós-graduação da área de Ensino e membro do CTC-ES na Capes.

Normas para contribuições autorais

1. Nos termos de seu regulamento, a Revista Brasileira de Pós-Graduação (RBPG) publica contribuições inéditas de autores brasileiros e estrangeiros em forma de estudos e pesquisas de caráter acadêmico-científico (Estudos), opiniões (Debates) e experiências inovadoras (Experiências) relativas à educação superior, à ciência e tecnologia e à cooperação internacional que tenham como foco a pós-graduação, seus programas e desafios.

2. Editada pela Capes, a RBPG não traduz o pensamento de qualquer entidade governamental, acolhendo trabalhos que permitam à comunidade ampliar o debate e partilhar experiências sobre as questões atuais e os desafios da pós-graduação.

3. O envio espontâneo de qualquer trabalho de acordo com uma das formas de contribuição admitidas implica, automaticamente, a cessão dos direitos autorais à Capes.

4. A publicação de artigos na RBPG não é remunerada, sendo permitida sua reprodução, total ou parcial, desde que citada a fonte.

5. Os artigos assinados são de responsabilidade exclusiva de seus autores, não refletindo, necessariamente, a opinião da Capes.

6. São aceitas contribuições autorais redigidas em português, inglês e espanhol.

7. Serão remetidos para cada autor cinco exemplares da edição em que for publicado o seu artigo.

Envio de contribuições

8. As submissões para as seções Estudos, Debates e Experiências devem ser apresentadas à Capes, por meio de cadastro no endereço eletrônico <http://ojs.rbpg.capes.gov.br> e da inclusão do artigo.

9. Os textos submetidos devem ter o formato *Microsoft Word*, *OpenOffice* ou *RTF*, não podendo ultrapassar 2MB, e devem atender às seguintes exigências:

O documento tem de ser anexado sem menção da autoria e sem identificação nas propriedades e deve conter: a) título do trabalho em português, inglês e espanhol; b) resumo de até dez linhas e de três a seis palavras-chave, formadas por expressões com no máximo três termos; c) *abstract* de até dez linhas e de três a seis *keywords* formados por expressões com no máximo três termos; d) *resumen* de até dez linhas e de três a seis *palabras clave* formadas por expressões com no máximo três termos; e) texto do artigo ou da matéria redigido, incluindo notas e referências, tabelas, quadros e gráficos, quando utilizados, com a formatação estabelecida.

10. Os textos destinados às seções Estudos e Experiências devem ser digitados em fonte *Times News Roman*, corpo 12, espaço simples e não podem exceder 50 mil caracteres, incluindo os espaços e consideradas as referências bibliográficas, citações ou notas, os quadros, gráficos, mapas. Os textos submetidos para a seção Debates devem obedecer ao limite de 35 mil caracteres, considerados os espaços e demais inserções. Títulos e subtítulos têm de ter a mesma fonte e estar em negrito.

11. Os quadros, gráficos, tabelas, mapas e imagens devem ser numerados e titulados, trazer indicação das fontes correspondentes e estar em preto e branco.

12. Todas as referências bibliográficas devem obedecer às normas atualizadas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), de acordo com os exemplos abaixo:

Para livros:

TERRA, J. C. C. **Gestão do conhecimento**: o grande desafio empresarial - uma abordagem baseada na aprendizagem e na criatividade. São Paulo: Negócio Editora, 2000.

Para artigos:

MARTINS, R. P.; ARAUJO-LIMA, C. O desenvolvimento da Ecologia no Brasil. **Infocapes**, v. 8, n. 2, p. 81-85, 2000.

Para teses acadêmicas:

VASCONCELOS, M. C. L. **Cooperação universidade/empresa na pós-graduação**: contribuição para a aprendizagem, a gestão do conhecimento e a inovação na indústria mineira. 2000. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Escola de Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2000.

Para publicações em eventos:

ANDRÉ, M.; ROMANOWSKI, J. P. Estado da arte sobre formação de professores nas dissertações e teses dos programas de pós-graduação das universidades brasileiras, 1990 a 1996. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED), 22. , 1999, Caxambu.

Programas e resumos... Caxambu, 1999.

Para documentos oficiais:

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional da Pós-Graduação:** PNPG 2011-2020. Brasília: Capes, 2010. v. 1. 309 p.

Para documentos eletrônicos:

São essenciais os dados das obras, isto é: autor, título, versão (se houver), acrescidos de informações sobre a localização em meio eletrônico, como por exemplo: “Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-6520030020014&=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 jan. 2010.”

13. As menções a autores, no corpo do texto, devem manter a forma: autor (data) ou (AUTOR, data) ou (AUTOR, data, n° da página). Exemplos: Fischer (2002); (SILVA, 2005); (PEREIRA; FONSECA, 1997, p. 120).

14. As notas de rodapé devem ser exclusivamente explicativas e numeradas, ter três linhas, no máximo, com fonte *Times News Roman*, corpo 10, espaço simples. As notas com mais de três linhas deverão ser apresentadas ao fim do texto, antes das referências bibliográficas, com a numeração de sequência “i”.

15. As referências bibliográficas devem conter exclusivamente os autores e textos citados no trabalho e ser apresentadas ao final do texto, em ordem alfabética.

16. O autor será regularmente informado sobre cada etapa de submissão da proposta à RBPG.

17. As propostas de contribuição que não estiverem de acordo com as orientações fixadas serão rejeitadas.

Seleção de matérias

18. As contribuições para as seções Estudos, Debates e Experiências são submetidas sem a identificação dos respectivos autores a, pelo menos, dois membros do Comitê

Científico da revista ou a consultores *ad hoc* por eles indicados, ou a uma comissão de análise e julgamento designada por meio de ato específico. Os critérios para seleção de artigos serão pautados na qualidade e relevância científica e no atendimento ao foco e às temáticas abordadas pela revista.

19. Se a matéria for aceita para publicação, a revista permite-se introduzir ajustes de formatação. Modificações de estrutura ou de conteúdo, sugeridas pelos avaliadores e/ou revisor de texto, somente serão incorporadas pelos autores.

20. Artigos aprovados com restrições serão encaminhados para reformulação por parte dos autores. Nesses casos, a equipe editorial se reserva o direito de recusar os trabalhos, caso as alterações neles introduzidas não atendam às solicitações feitas pelos avaliadores.

